Education
Quality and
Accountability
Office

OECD

Programme for International Student Achievement (PISA) and Youth in Transition Survey (YITS)

PISA/YITS 2000 Ontario Report

December 2001

Introduction

The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) is interested in understanding what makes young people, as well as education systems, succeed. To do so, OECD member countries developed the Programme for International Student Assessment (PISA), an assessment tool to monitor student achievement. Human Resources Development Canada, the Council of Ministers of Education Canada and Statistics Canada collaborated to coordinate a Canadian PISA and to administer it simultaneously with the Youth in Transition Survey (YITS).

What is PISA?

PISA is an OECD-initiated project designed to provide international indicators of the skills and knowledge of 15-year-old students. PISA aims to assess the degree to which students approaching the end of their compulsory education have acquired the knowledge and skills essential for full participation in society. Three PISA cycles have been planned, each focusing on a different literacy domain: reading literacy (2000), mathematical literacy (2003) and scientific literacy (2006).

What is YITS?

The Youth in Transition Survey (YITS) is a new Canadian longitudinal survey designed to examine the patterns of major transitions in young people's lives—particularly those between education, training and work—and the effects of these transitions on young people. YITS will examine key transitions in the lives of youth, such as the transition from high school to post-secondary education, from schooling to the labour market or from the labour market to schooling. The survey is for two different age groups—a 15-year-old cohort and an 18-to 20-year-old cohort.

Participants

Thirty-two countries participated in PISA 2000. In most countries, between 4500 and 10 000 youth aged 15 participated.

Australia	Hungary	New Zealand
Austria	Iceland	Norway
Belgium	Ireland	Poland
Brazil	Italy	Portugal
Canada	Japan	Russian Federation
Czech Republic	Korea	Spain
Denmark	Latvia	Sweden
Finland	Liechtenstein	Switzerland
France	Luxembourg	United Kingdom
Germany	Mexico	United States
Greece	The Netherlands	

The Canadian Context

In April and May 2000, approximately 30 000 15-year-old students from more than 1000 Canadian schools participated in PISA 2000 and YITS. A large Canadian sample was drawn so estimates could be provided at both the national and provincial levels. Sufficient data were collected from both official language groups in Manitoba, Ontario, Quebec, New Brunswick and Nova Scotia to provide information on the achievement of Canadian students by school-system language.

Data Sources

The 2000 PISA survey included a two-hour student skills assessment in the form of reading, mathematics and science tests. Students completed a 20-minute questionnaire that provided background information on factors contributing to student achievement. A three-minute questionnaire focusing on information technology was also administered to students. Finally, PISA 2000 included a school questionnaire administered to school principals, that collected information about characteristics of the school.

In addition to the PISA assessment, a 30-minute contextual Youth in Transition Survey was administered to students to collect more information on their school experiences, their work activities and their relationships with others. A Statistics Canada employee also conducted a 30-minute interview with a parent of each youth involved in PISA/YITS.

Reporting Scales

The performance of the students was expressed as a score on a scale from 0 to 1000, such that the average score for students in all participating OECD countries was 500 and the standard deviation was 100. This means that internationally about two-thirds of students scored between 400 and 600 on the scale.

In addition, reading achievement was reported using five levels of achievement linked to specific score ranges on the original scale.

Reading Literacy in PISA

PISA defines **reading literacy** as "*Understanding, using and reflecting on written texts, in order to achieve one's goal, to develop one's knowledge and potential, and to participate in society.*"

In this assessment, OECD/PISA has introduced an "active" element—"*the capacity not just to understand a text but to reflect on it, drawing on one's own thoughts and experiences.*"

Reading literacy is assessed in relation to

- the form of reading material or text;
- the type of reading task; and
- the use for which the text was constructed.

Test Structure

The 2000 assessment focused mainly on reading, with the reading test providing achievement information on three sub-skills: "retrieving information," " interpreting" and "reflecting." The test contained both multiple-choice items (55% of the assessment) and items requiring students to construct a response (45%). In the latter category, 65 percent of the tasks required reflection on content and form, and 35 percent required students to form broad understandings, retrieve information and develop interpretations.

The following are brief summaries of the PISA reading proficiency levels:

Five levels of reading proficiency

- level 1 (lowest level)
  The student must identify explicit and concrete information from a short text.

- level 2
  The student must identify information that is fairly concrete and make low-level text-based inferences.

- level 3
  The student must identify conditional information and make literal, synonymous or low-level inferences.

- level 4
  The student must not only identify abstract concepts and processes, including reason, evidence, explanation, causation, result, comparison and contrast but must cycle and integrate these.

- level 5 (highest level)
  The student must not only identify quite abstract information, including contrast, equivalence and theme (summary) but must cycle, integrate and generate them.

The test also had a mathematics and a science component; however, since the number of test items was relatively small, each of these subject areas was reported with a single score.

A few examples of PISA 2000 reading test items are found in Appendix A of this report.

Curriculum Match

Comparing OECD PISA (2000) test items with the Ontario Grade 10 academic and applied curricula indicates that there is a close curriculum-to-test match. The PISA reading test items reflect the general categories of curriculum content found in the Ontario Grade 10 curricula. A few items reflect Grade 9 or Grade 11 curriculum. Some elements of the Ontario curriculum are not directly assessed in PISA. Appendix B lists the PISA test items and indicates where they "fit" with the Ontario curriculum. Components of Ontario curriculum not assessed by PISA are also listed.

PISA items that assess reading abilities pertaining to formal genres (novels, poetry) and the study of stylistic effects are more strongly reflected in the academic level of the Ontario curriculum. The reading of non-continuous texts (charts/graphs) and more practical texts appears in the Grade 9 applied-level curriculum and are not specifically mentioned in the academic.

Achievement Results

The following charts provide information about 15-year-old students' achievement in reading, mathematics and science. The PISA results for countries and for Canada's provinces are compared with Canada's national results; the charts show the jurisdictions that performed the same as, higher than or lower than Canada. Within these categories, jurisdictions are listed in alphabetical order.

Countries' and Provinces' Overall Reading Achievement Compared to Canada's[1]

Higher than Canada		Same as Canada		Lower than Canada	
Alberta	**550 (3.3)**	Australia	528 (3.5)	Austria	507 (2.4)
Finland	546 (2.6)	**British Columbia**	**538 (2.9)**	Belgium	507 (3.6)
		Canada	**534 (1.6)**	Brazil	396 (3.1)
		Ireland	527 (3.2)	Czech Republic	492 (2.4)
		Japan	522 (5.2)	Denmark	497 (2.4)
		Manitoba	**529 (3.5)**	France	505 (2.7)
		New Zealand	529 (2.8)	Germany	484 (2.5)
		Ontario	**533 (3.3)**	Greece	474 (5.0)
		Quebec	**536 (3.0)**	Hungary	480 (4.0)
		Saskatchewan	**529 (2.7)**	Iceland	507 (1.5)
				Italy	487 (2.9)
				Korea	525 (2.4)
				Latvia	458 (5.3)
				Liechtenstein	483 (4.1)
				Luxembourg	441 (1.6)
				Mexico	422 (3.3)
				New Brunswick	**501 (1.8)**
				Newfoundland	**517 (2.8)**
				Norway	505 (2.8)
				Nova Scotia	**521 (2.3)**
				Poland	479 (4.5)
				Portugal	470 (4.5)
				Prince Edward Island	**517 (2.4)**
				Russian Federation	462 (4.2)
				Spain	493 (2.7)
				Sweden	516 (2.2)
				Switzerland	494 (4.2)
				United Kingdom	523 (2.6)
				United States	504 (7.0)

[1] Reading achievement scale scores are provided for each jurisdiction; standard error statistics are provided in parentheses. The 95% confidence interval for each jurisdiction can be calculated by first multiplying the standard error by 1.96, then adding and subtracting the resulting statistic to and from each reported mean score. This means that we can be 95% sure (19 times out of 20) that the true mean for a given jurisdiction lies within the confidence interval. If the confidence intervals of two jurisdictions overlap, we can conclude there is no significant difference in their achievement scores.

The achievement scale scores and standard error statistics in the above chart are rounded figures.
The international mean is 500.

Countries' and Provinces' Reading Achievement, by Sub-Test Scores, Compared to Canada's[2]

Reading Retrieving

Higher than Canada		Same as Canada		Lower than Canada	
Alberta	**549 (3.5)**	Australia	536 (3.7)	Austria	502 (2.3)
Finland	556 (2.8)	**British Columbia**	**535 (3.1)**	Belgium	515 (3.9)
		Canada	**530 (1.7)**	Brazil	365 (3.4)
		Ireland	524 (3.3)	Czech Republic	481 (2.7)
		Japan	526 (5.5)	Denmark	498 (2.8)
		Korea	530 (2.5)	France	515 (3.0)
		Manitoba	**527 (3.6)**	Germany	483 (2.4)
		Ontario	**528 (3.5)**	Greece	450 (5.4)
		New Zealand	535 (2.8)	Hungary	478 (4.4)
		Quebec	**531 (3.2)**	Iceland	500 (1.6)
		Saskatchewan	**527 (2.7)**	Italy	488 (3.1)
		United Kingdom	523 (2.5)	Latvia	451 (5.7)
				Liechtenstein	492 (4.9)
				Luxembourg	433 (1.6)
				Mexico	402 (3.9)
				New Brunswick	**494 (1.8)**
				Newfoundland	**512 (2.9)**
				Norway	505 (2.9)
				Nova Scotia	**516 (2.7)**
				Poland	475 (5.0)
				Portugal	455 (4.9)
				Prince Edward Island	**512 (2.8)**
				Russian Federation	451 (4.9)
				Spain	483 (3.0)
				Sweden	516 (2.4)
				Switzerland	498 (4.4)
				United States	499 (7.4)

[2] Reading sub-test achievement scale scores are provided for each jurisdiction; standard error statistics are provided in parentheses. The 95% confidence interval for each jurisdiction can be calculated by first multiplying the standard error by 1.96, then adding and subtracting the resulting statistic to and from each reported mean score. This means that we can be 95% sure (19 times out of 20) that the true mean for a given jurisdiction lies within the confidence interval. If the confidence intervals of two jurisdictions overlap, we can conclude there is no significant difference in their achievement scores.

The achievement scale scores and standard error statistics in the above chart are rounded figures.
The international mean is 500.

Countries' and Provinces' Reading Achievement, by Sub-Test Scores, Compared to Canada's[3] (Continued)

Reading Interpreting

Higher than Canada		Same as Canada		Lower than Canada	
Alberta	**546 (3.3)**	Australia	527 (3.5)	Austria	508 (2.4)
Finland	555 (2.9)	**British Columbia**	**534 (2.8)**	Belgium	512 (3.2)
		Canada	**532 (1.6)**	Brazil	400 (3.0)
		Ireland	526 (3.3)	Czech Republic	500 (2.4)
		Korea	525 (2.3)	Denmark	494 (2.4)
		Manitoba	**526 (3.3)**	France	506 (2.7)
		New Zealand	526 (2.7)	Germany	488 (2.5)
		Ontario	**529 (3.3)**	Greece	475 (4.5)
		Quebec	**538 (3.0)**	Hungary	480 (3.8)
		Saskatchewan	**525 (2.6)**	Iceland	514 (1.4)
				Italy	489 (2.6)
				Latvia	459 (4.9)
				Liechtenstein	484 (4.5)
				Luxembourg	446 (1.6)
				Japan	518 (5.0)
				Mexico	419 (2.9)
				New Brunswick	**500 (1.7)**
				Newfoundland	**512 (2.7)**
				Norway	505 (2.8)
				Nova Scotia	**517 (2.4)**
				Poland	482 (4.3)
				Portugal	473 (4.3)
				Prince Edward Island	**513 (2.5)**
				Russian Federation	468 (4.0)
				Spain	491 (2.6)
				Sweden	522 (2.1)
				Switzerland	496 (4.2)
				United Kingdom	514 (2.5)
				United States	505 (7.1)

[3] Reading sub-test achievement scale scores are provided for each jurisdiction; standard error statistics are provided in parentheses. The 95% confidence interval for each jurisdiction can be calculated by first multiplying the standard error by 1.96, then adding and subtracting the resulting statistic to and from each reported mean score. This means that we can be 95% sure (19 times out of 20) that the true mean for a given jurisdiction lies within the confidence interval. If the confidence intervals of two jurisdictions overlap, we can conclude there is no significant difference in their achievement scores.

The achievement scale scores and standard error statistics in the above chart are rounded figures.
The international mean is 500.

Countries' and Provinces' Reading Achievement, by Sub-Test Scores, Compared to Canada's[4] (Continued)

Reading Reflecting

Higher than Canada		Same as Canada		Lower than Canada	
Alberta	**559 (3.5)**	**British Columbia**	**547 (2.8)**	Australia	526 (3.4)
		Canada	**542 (1.6)**	Austria	512 (2.7)
		Ireland	533 (3.1)	Belgium	497 (4.3)
		Manitoba	**539 (3.3)**	Brazil	417 (3.3)
		Ontario	**544 (3.2)**	Czech Republic	485 (2.6)
		Quebec	**537 (3.1)**	Denmark	500 (2.6)
		Saskatchewan	**539 (2.6)**	Finland	533 (2.7)
		United Kingdom	539 (2.5)	France	496 (2.9)
				Germany	478 (2.9)
				Greece	495 (5.6)
				Hungary	481 (4.3)
				Iceland	501 (1.3)
				Italy	483 (3.1)
				Japan	530 (5.4)
				Korea	526 (2.6)
				Latvia	458 (5.3)
				Liechtenstein	468 (5.7)
				Luxembourg	442 (1.9)
				Mexico	446 (3.7)
				New Brunswick	**510 (1.9)**
				New Zealand	529 (2.9)
				Newfoundland	**529 (2.6)**
				Nova Scotia	**533 (2.4)**
				Norway	506 (3.0)
				Poland	477 (4.7)
				Portugal	480 (4.5)
				Prince Edward Island	**528 (2.5)**
				Russian Federation	455 (4.0)
				Spain	506 (2.8)
				Sweden	510 (2.3)
				Switzerland	488 (4.8)
				United States	507 (7.1)

[4] Reading sub-test achievement scale scores are provided for each jurisdiction; standard error statistics are provided in parentheses. The 95% confidence interval for each jurisdiction can be calculated by first multiplying the standard error by 1.96, then adding and subtracting the resulting statistic to and from each reported mean score. This means that we can be 95% sure (19 times out of 20) that the true mean for a given jurisdiction lies within the confidence interval. If the confidence intervals of two jurisdictions overlap, we can conclude there is no significant difference in their achievement scores.

The achievement scale scores and standard error statistics in the above chart are rounded figures.
The international mean is 500.

Countries' and Provinces' Mathematics Achievement Compared to Canada's[5]

Higher than Canada		Same as Canada		Lower than Canada	
Alberta	**547 (3.3)**	Australia	533 (3.5)	Austria	515 (2.5)
Japan	557 (5.5)	**British Columbia**	**534 (2.8)**	Belgium	520 (3.9)
Quebec	**550 (2.7)**	**Canada**	**533 (1.4)**	Brazil	334 (3.7)
Korea	547 (2.8)	Finland	536 (2.1)	Czech Republic	498 (2.8)
		Manitoba	**533 (3.7)**	Denmark	514 (2.4)
		New Zealand	537 (3.1)	France	517 (2.7)
		Saskatchewan	**525 (2.9)**	Germany	490 (2.5)
		Switzerland	529 (4.4)	Greece	447 (5.6)
		United Kingdom	529 (2.5)	Hungary	488 (4.0)
				Iceland	514 (2.3)
				Ireland	503 (2.7)
				Italy	457 (2.9)
				Latvia	463 (4.5)
				Liechtenstein	514 (7.0)
				Luxembourg	446 (2.0)
				Mexico	387 (3.4)
				New Brunswick	**506 (2.2)**
				Newfoundland	**509 (3.0)**
				Norway	499 (2.8)
				Nova Scotia	**513 (2.8)**
				Ontario	**524 (2.9)**
				Poland	470 (5.5)
				Portugal	454 (4.1)
				Prince Edward Island	**512 (3.7)**
				Russian Federation	478 (5.5)
				Spain	476 (3.1)
				Sweden	510 (2.5)
				United States	493 (7.6)

[5] Mathematics achievement scale scores are provided for each jurisdiction; standard error statistics are provided in parentheses. The 95% confidence interval for each jurisdiction can be calculated by first multiplying the standard error by 1.96, then adding and subtracting the resulting statistic to and from each reported mean score. This means that we can be 95% sure (19 times out of 20) that the true mean for a given jurisdiction lies within the confidence interval. If the confidence intervals of two jurisdictions overlap, we can conclude there is no significant difference in their achievement scores.

The achievement scale scores and standard error statistics in the above chart are rounded figures.
The international mean is 500.

Countries' and Provinces' Science Achievement Compared to Canada's[6]

Higher than Canada		Same as Canada		Lower than Canada	
Alberta	**546 (3.5)**	Australia	528 (3.5)	Austria	519 (2.5)
Finland	538 (2.5)	**British Columbia**	**533 (3.2)**	Belgium	496 (4.3)
Japan	550 (5.5)	**Canada**	**529 (1.6)**	Brazil	375 (3.3)
Quebec	**541 (3.4)**	**Manitoba**	**527 (3.6)**	Czech Republic	511 (2.4)
Korea	552 (2.7)	**Ontario**	**522 (3.4)**	Denmark	481 (2.8)
		New Zealand	528 (2.4)	France	500 (3.2)
		Saskatchewan	**522 (3.0)**	Germany	487 (2.4)
		United Kingdom	532 (2.7)	Greece	461 (4.9)
				Hungary	496 (4.2)
				Iceland	496 (2.2)
				Ireland	513 (3.2)
				Italy	478 (3.1)
				Latvia	460 (5.6)
				Liechtenstein	476 (7.1)
				Luxembourg	443 (2.3)
				Mexico	422 (3.2)
				New Brunswick	**497 (2.3)**
				Newfoundland	**516 (3.4)**
				Norway	500 (2.7)
				Nova Scotia	**516 (3.0)**
				Poland	483 (5.1)
				Portugal	459 (4.0)
				Prince Edward Island	**508 (2.7)**
				Russian Federation	460 (4.7)
				Spain	491 (3.0)
				Sweden	512 (2.5)
				Switzerland	496 (4.4)
				United States	499 (7.3)

[6] Science achievement scale scores are provided for each jurisdiction; standard error statistics are provided in parentheses. The 95% confidence interval for each jurisdiction can be calculated by first multiplying the standard error by 1.96, then adding and subtracting the resulting statistic to and from each reported mean score. This means that we can be 95% sure (19 times out of 20) that the true mean for a given jurisdiction lies within the confidence interval. If the confidence intervals of two jurisdictions overlap, we can conclude there is no significant difference in their achievement scores.

The achievement scale scores and standard error statistics in the above chart are rounded figures. The international mean is 500.

Summary of Results

- Canadian 15-year-old students are part of a cluster of countries near the top in all three domains: reading literacy, mathematical literacy and scientific literacy. Only Finland performed significantly better than Canada in reading; only Korea and Japan in mathematics; and only Finland, Japan and Korea in science.

- Canada's achievement relative to other countries has improved substantially over time. Canada has grown from being an average performer in earlier studies, such as the 1995 TIMSS, to being one of the top performing countries in the 1999 TIMSS and now in the PISA assessments.

- In general, Alberta performed significantly better than Canada in reading; Alberta and Quebec students performed better in mathematics and science.

- Ontario performed the same as Canada in reading and science but performed slightly lower than Canada in mathematics.

- In all countries, including Canada, girls performed substantially better than boys on the reading test. This same trend was found in Ontario.

- Canada, France and Germany were the only countries where small gender differences in mathematics were significant. In these countries, results favoured boys.

- For science achievement, there were no significant differences between girls and boys in any country or province.

- In all provinces except Quebec, students enrolled in minority language education systems performed at a significantly lower level in reading and science than the students in the anglophone majority systems in the same provinces.

- Individual factors such as enjoyment of reading and student's career expectations were positively associated with achievement in all Canadian provinces.

- In all participating countries, students from high socio-economic backgrounds performed better in reading than students from low socio-economic backgrounds. In Canada, however, the performance difference between the two groups was far less pronounced.

- Classroom disruptions were negatively related to reading performance. Students attending classes with fewer disruptions and disciplinary problems performed better than those where disruptions and disciplinary problems were more frequent.

Appendix A

Sample Test Items

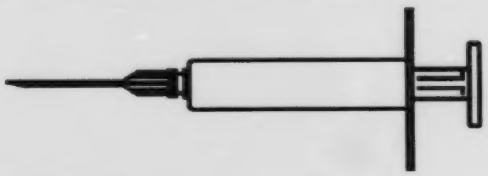
Appendix A provides a few examples of PISA 2000 reading test items. For each item, the sub-skill/sub-domain assessed is given together with the expected/target performance level (of the five levels of reading proficiency). Additional PISA example items can be viewed at the Canadian PISA Website: **www.pisa.gc.ca**.

Example Item 1

ACOL VOLUNTARY FLU IMMUNISATION PROGRAM

As you are no doubt aware the flu can strike rapidly and extensively during winter. It can leave its victims ill for weeks.

The best way to fight the virus is to have a fit and healthy body. Daily exercise and a diet including plenty of fruit and vegetables are highly recommended to assist the immune

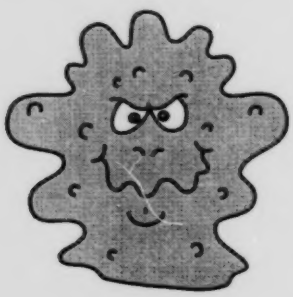


system to fight this invading virus.

ACOL has decided to offer staff the opportunity to be immunised against the flu as an additional way to prevent this insidious virus from spreading amongst us. ACOL has arranged for a nurse to administer the immunisations at ACOL, during a half-day session in work hours in the week of November 13. This program is free and available to all members of staff.

Participation is voluntary. Staff taking up the option will be asked to sign a consent form indicating that they do not have any allergies, and that they understand they may experience minor side effects.

Medical advice indicates that the immunisation does not produce influenza. However, it may cause some side effects such as fatigue, miid fever and tenderness of the arm.



WHO SHOULD BE IMMUNISED?

Anyone interested in being protected against the virus.

This immunisation is especially recommended for people over the age of 65. But regardless of age, ANYONE who has a chronic debilitating disease, especially cardiac, pulmonary, bronchial or diabetic conditions.

In an office environment ALL staff are at risk of catching the flu.

WHO SHOULD NOT BE IMMUNISED?

Individuals hypersensitive to eggs, people suffering from an acute feverish illness and pregnant women.

Check with your doctor if you are taking any medication or have had a previous reaction to a flu injection.

If you would like to be immunised in the week of November 13 please advise the personnel officer, Fiona McSweeney, by Friday November 3. The date and time will be set according to the availability of the nurse, the number of participants and the time convenient for most staff. If you would like to be immunised for this winter but cannot attend at the arranged time please let Fiona know. An alternative session may be arranged if there are sufficient numbers.

For further information please contact Fiona on ext. 5577.

Fiona McSweeney, the personnel officer at a company called ACOL, prepared the information sheet on the previous two pages for ACOL staff. Refer to the information sheet to answer the questions which follow.

Question 1: FLU

SUB-DOMAIN ASSESSED: RETRIEVING, LEVEL 2

Which one of the following describes a feature of the ACOL flu immunisation program?

A Daily exercise classes will be run during the winter.
B Immunisations will be given during working hours.
C A small bonus will be offered to participants.
D A doctor will give the injections.

Question 2: FLU

SUB-DOMAIN ASSESSED: REFLECTING, LEVEL 4

We can talk about the **content** of a piece of writing (what it says).

We can talk about its **style** (the way it is presented).

Fiona wanted the **style** of this information sheet to be friendly and encouraging.

Do you think she succeeded?

Explain your answer by referring in detail to the layout, style of writing, pictures or other graphics.

.....

.....

.....

Question 3: FLU

SUB-DOMAIN ASSESSED: INTERPRETING, LEVEL 3

This information sheet suggests that if you want to protect yourself against the flu virus, a flu injection is

A more effective than exercise and a healthy diet, but more risky.
B a good idea, but not a substitute for exercise and a healthy diet.
C as effective as exercise and a healthy diet, and less troublesome.
D not worth considering if you have plenty of exercise and a healthy diet.

Question 4: FLU

SUB-DOMAIN ASSESSED: REFLECTING, LEVEL 5

Part of the information sheet says:

> WHO SHOULD BE IMMUNISED?
>
> Anyone interested in being protected against the virus.

After Fiona had circulated the information sheet, a colleague told her that she should have left out the words "Anyone interested in being protected against the virus" because they were misleading.

Do you agree that these words are misleading and should have been left out?

Explain your answer.

.....

.....

.....

.....

Question 5: FLU

SUB-DOMAIN ASSESSED: INTERPRETING, LEVEL 4

According to the information sheet which one of these staff members should contact Fiona?

A Steve from the store, who does not want to be immunised because he would rather rely on his natural immunity.
B Julie from sales, who wants to know if the immunisation program is compulsory.
C Alice from the mailroom who would like to be immunised this winter but is having a baby in two months.
D Michael from accounts who would like to be immunised but will be on leave in the week of November 13.

Example Item 2

graffiti

I'm simmering with anger as the school wall is cleaned and repainted for the fourth time to get rid of graffiti. Creativity is admirable but people should find ways to express themselves that do not inflict extra costs upon society.

Why do you spoil the reputation of young people by painting graffiti where it's forbidden? Professional artists do not hang their paintings in the streets, do they? Instead they seek funding and gain fame through legal exhibitions.

In my opinion buildings, fences and park benches are works of art in themselves. It's really pathetic to spoil this architecture with graffiti and what's more, the method destroys the ozone layer. Really, I can't understand why these criminal artists bother as their "artistic works" are just removed from sight over and over again.

Helga

There is no accounting for taste. Society is full of communication and advertising. Company logos, shop names. Large intrusive posters on the streets. Are they acceptable? Yes, mostly. Is graffiti acceptable? Some people say yes, some no.

Who pays the price for graffiti? Who is ultimately paying the price for advertisements? Correct. The consumer.

Have the people who put up billboards asked your permission? No. Should graffiti painters do so then? Isn't it all just a question of communication – your own name, the names of gangs and large works of art in the street?

Think about the striped and chequered clothes that appeared in the stores a few years ago. And ski wear. The patterns and colours were stolen directly from the flowery concrete walls. It's quite amusing that these patterns and colours are accepted and admired but that graffiti in the same style is considered dreadful.

Times are hard for art.

Sophia

The two letters on the opposite page come from the Internet and are about graffiti. Graffiti is illegal painting and writing on walls and elsewhere. Refer to the letters to answer the questions below.

Question 6: GRAFFITI

SUB-DOMAIN ASSESSED: INTERPRETING, LEVEL 2

The purpose of each of these letters is to

A explain what graffiti is.
B present an opinion about graffiti.
C demonstrate the popularity of graffiti.
D tell people how much is spent removing graffiti.

Question 7: GRAFFITI

SUB-DOMAIN ASSESSED: INTERPRETING, LEVEL 3

Why does Sophia refer to advertising?

.....

.....

Question 8: GRAFFITI

SUB-DOMAIN ASSESSED: REFLECTING, LEVEL 2

Which of the two letter writers do you agree with? Explain your answer by using **your own words** to refer to what is said in one or both of the letters.

.....

.....

.....

Question 9: GRAFFITI

SUB-DOMAIN ASSESSED: REFLECTING, LEVEL 4

We can talk about **what** a letter says (its content).

We can talk about **the way** a letter is written (its style).

Regardless of which letter you agree with, in your opinion, which do you think is the better letter? Explain your answer by referring to **the way** one or both letters is written.

.....

.....

Example Item 3

LAKE CHAD

Figure 1 shows changing levels of Lake Chad, in Saharan North Africa. Lake Chad disappeared completely around 20,000 BC, during the last Ice Age. Around 11,000 BC it reappeared. Today, its level is about the same as it was in AD 1000.

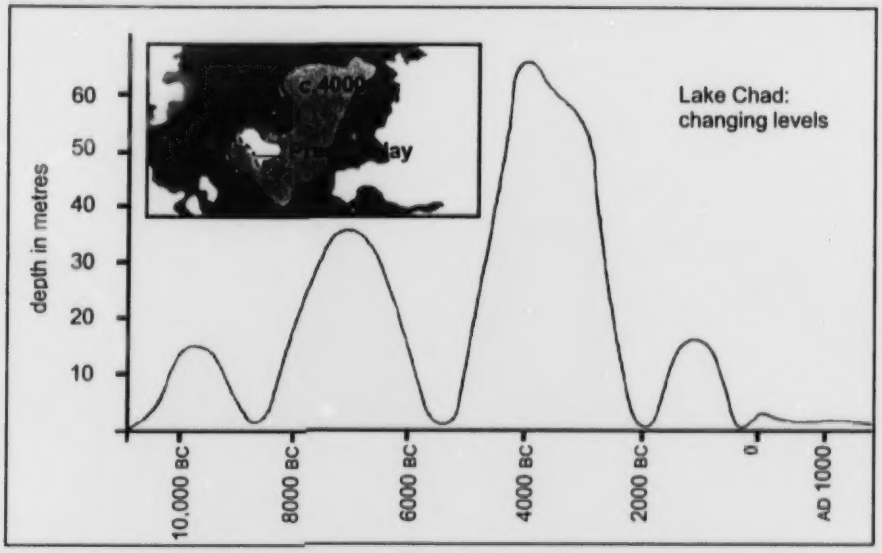


Figure 1

Figure 2 shows Saharan rock art (ancient drawings or paintings found on the walls of caves) and changing patterns of wildlife.

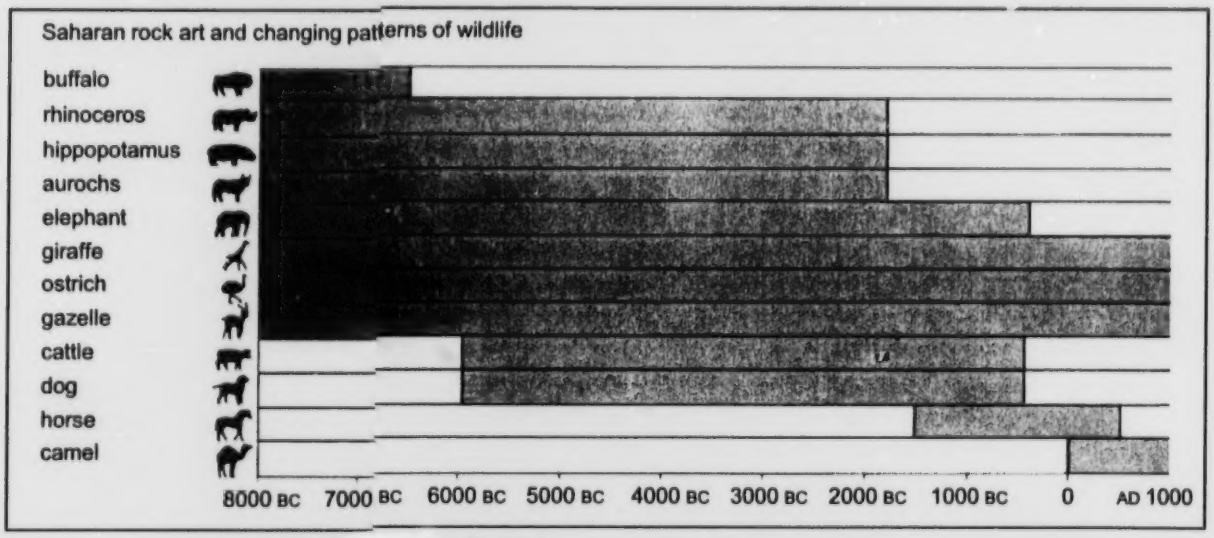


Figure 2

Use the information about Lake Chad on the opposite page to answer the questions below.

Question 10: LAKE CHAD

SUB-DOMAIN ASSESSED: RETRIEVING, LEVEL 2

What is the depth of Lake Chad today?

A About two metres.
B About fifteen metres.
C About fifty metres.
D It has disappeared completely.
E The information is not provided.

Question 11: LAKE CHAD

SUB-DOMAIN ASSESSED: RETRIEVING, LEVEL 3

In about which year does the graph in Figure 1 start?

.....

Question 12: LAKE CHAD

SUB-DOMAIN ASSESSED: REFLECTING, LEVEL 4

Why has the author chosen to start the graph at this point?

.....

.....

Question 13: LAKE CHAD

SUB-DOMAIN ASSESSED: INTERPRETING, LEVEL 1

Figure 2 is based on the assumption that

A the animals in the rock art were present in the area at the time they were drawn.
B the artists who drew the animals were highly skilled.
C the artists who drew the animals were able to travel widely.
D there was no attempt to domesticate the animals which were depicted in the rock art.

Question 14: LAKE CHAD

SUB-DOMAIN ASSESSED: INTERPRETING, LEVEL 3

For this question you need to draw together information from Figure 1 and Figure 2.

The disappearance of the rhinoceros, hippopotamus and aurochs from Saharan rock art happened

A at the beginning of the most recent Ice Age.
B in the middle of the period when Lake Chad was at its highest level.
C after the level of Lake Chad had been falling for over a thousand years.
D at the beginning of an uninterrupted dry period.

Example Item 4

THE GIFT

How many days, she wondered, had she sat like this, watching the cold brown water inch up the dissolving bluff. She could just faintly remember the beginning of the rain, driving in across the swamp from the south and beating against the shell of her house. Then the river itself started rising, slowly at first until at last it paused to turn back. From hour to hour it slithered up creeks and ditches and poured over low places. In the night, while she slept, it claimed the road and surrounded her so that she sat alone, her boat gone, the house like a piece of drift lodged on its bluff. Now even against the tarred planks of the supports the waters touched. And still they rose.

As far as she could see, to the treetops where the opposite banks had been, the swamp was an empty sea, awash with sheets of rain, the river lost somewhere in its vastness. Her house with its boat bottom had been built to ride just such a flood, if one ever came, but now it was old. Maybe the boards underneath were partly rotted away. Maybe the cable mooring the house to the great live oak would snap loose and let her go turning downstream, the way her boat had gone.

No one could come now. She could cry out but it would be no use, no one would hear. Down the length and breadth of the swamp others were fighting to save what little they could, maybe even their lives. She had seen a whole house go floating by, so quiet she was reminded of sitting at a funeral. She thought when she saw it she knew whose house it was. It had been bad seeing it drift by, but the owners must have escaped to higher ground. Later, with the rain and darkness pressing in, she had heard a panther scream upriver.

Now the house seemed to shudder around her like something alive. She reached out to catch a lamp as it tilted off the table by her bed and put it between her feet to hold it steady. Then creaking and groaning with effort the house struggled up from the clay, floated free, bobbing like a cork and swung out slowly with the pull of the river. She gripped the edge of the bed. Swaying from side to side, the house moved to the length of its mooring. There was a jolt and a complaining of old timbers and then a pause. Slowly the current released it and let it swing back, rasping across its resting place. She caught her breath and sat for a long time feeling the slow pendulous sweeps. The dark sifted down through the incessant rain, and, head on arm, she slept holding on to the bed.

Sometime in the night the cry awoke her, a sound so anguished she was on her feet before she was awake. In the dark she stumbled against the bed. It came from out there, from the river. She could hear something moving, something large that made a dredging, sweeping sound. It could be another house. Then it hit, not head on but glancing and sliding down the length of her house. It was a tree. She listened as the branches and leaves cleared themselves and went on downstream, leaving only the rain and the lappings of the flood, sounds so constant now that they seemed a part of the silence. Huddled on the bed, she was almost asleep again when another cry sounded, this time so close it could have been in the room. Staring into the dark, she eased back on the bed until her hand caught the cold shape of the rifle. Then crouched on the pillow, she cradled the gun across her knees. "Who's there?" she called.

The answer was a repeated cry, but less shrill, tired sounding, then the empty silence closing in. She drew back against the bed. Whatever was there she could hear it moving about on the porch. Planks creaked and she could distinguish the sounds of objects being knocked over. There was a scratching on the wall as if it would tear its way in. She knew now what it was, a big cat, deposited by the uprooted tree that had passed her. It had come with the flood, a gift.

Unconsciously she pressed her hand against her face and along her tightened throat. The rifle rocked across her knees. She had never seen a panther in her life. She had heard about them from others and heard their cries, like suffering, in the distance. The cat was scratching on the wall again, rattling the window by the door. As long as she guarded the window and kept the cat hemmed in by the wall and water, caged, she would be all right. Outside, the animal paused to rake his claws across the rusted outer screen. Now and then, it whined and growled.

When the light filtered down through the rain at last, coming like another kind of dark, she was still sitting on the bed, stiff and cold. Her arms, used to rowing on the river, ached from the stillness of holding the rifle. She had hardly allowed herself to move for fear any sound might give strength to the cat. Rigid, she swayed with the movement of the house. The rain still fell as if it would never stop. Through the grey light, finally, she could see the rain-pitted flood and far away the cloudy shape of drowned treetops. The cat was not moving now. Maybe he had gone away. Laying the gun aside she slipped off the bed and moved without a sound to the window. It was still there, crouched at the edge of the porch, staring up at the live oak, the mooring of her house, as if gauging its chances of leaping to an overhanging branch. It did not seem so frightening now that she could see it, its coarse fur napped into twigs, its sides pinched and ribs showing. It would be easy to shoot it where it sat, its long tail whipping back and forth. She was moving back to get the gun when it turned around. With no warning, no crouch or tensing of muscles, it sprang at the window, shattering a pane of glass. She fell back, stifling a scream, and taking up the rifle, she fired through the window. She could not see the panther now, but she had missed. It began to pace again. She could glimpse its head and the arch of its back as it passed the window.

Shivering, she pulled back on the bed and lay down. The lulling constant sound of the river and the rain, the penetrating chill, drained away her purpose. She watched the window and kept the gun ready. After waiting a long while she moved again to look. The panther had fallen asleep, its head on its paws, like a housecat. For the first time since the rains began she wanted to cry, for herself, for all the people, for everything in the flood. Sliding down on the bed, she pulled the quilt around her shoulders. She should have got out when she could, while the roads were still open or before her boat was washed away. As she rocked back and forth with the sway of the house a deep ache in her stomach reminded her she hadn't eaten. She couldn't remember for how long. Like the cat, she was starving. Easing into the kitchen, she made a fire with the few remaining sticks of wood. If the flood lasted she would have to burn the chair, maybe even the table itself. Taking down the remains of a smoked ham from the ceiling, she cut thick slices of the brownish red meat and placed them in a skillet. The smell of the frying meat made her dizzy. There were stale biscuits from the last time she had cooked and she could make some coffee. There was plenty of water.

While she was cooking her food, she almost forgot about the cat until it whined. It was hungry too. "Let me eat," she called to it, "and then I'll see to *you*." And she laughed under her breath. As she hung the rest of the ham back on its nail the cat growled a deep throaty rumble that made her hand shake.

After she had eaten, she went to the bed again and took up the rifle. The house had risen so high now it no longer scraped across the bluff when it swung back from the river. The food had warmed her. She could get rid of the cat while light still hung in the rain. She crept slowly to the window. It was still there, mewling, beginning to move about the porch. She stared at it a long time, unafraid. Then without thinking what she was doing, she laid the gun aside and started around the edge of the bed to the kitchen. Behind her the cat was moving, fretting. She took down what was left of the ham and making her way back across the swaying floor to the window she shoved it through the broken pane. On the other side there was a hungry snarl and something like a shock

passed from the animal to her. Stunned by what she had done, she drew back to the bed. She could hear the sounds of the panther tearing at the meat. The house rocked around her.

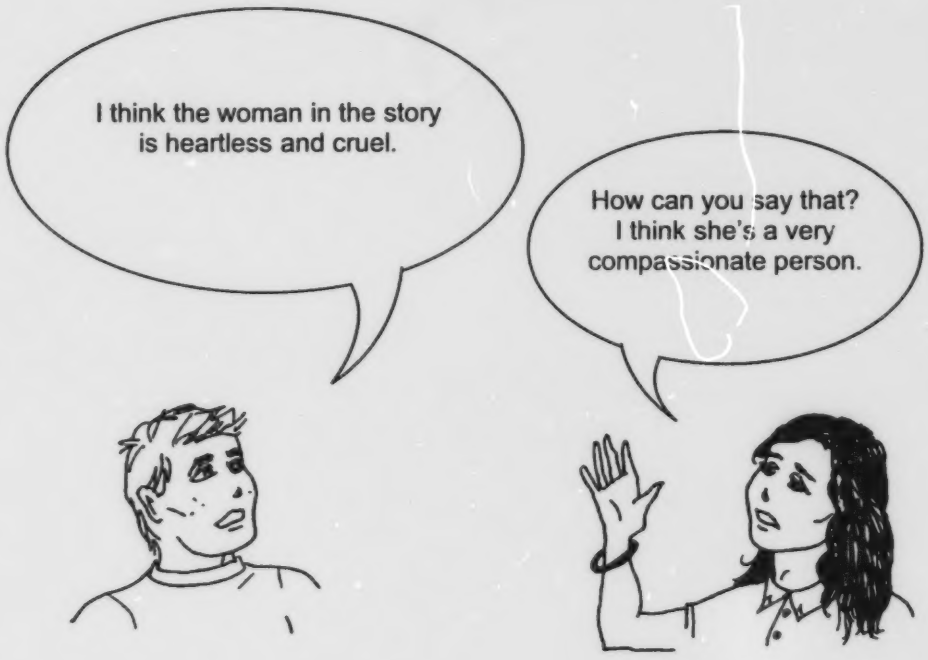
The next time she awoke she knew at once that everything had changed. The rain had stopped. She felt for the movement of the house but it no longer swayed on the flood. Drawing her door open, she saw through the torn screen a different world. The house was resting on the bluff where it always had. A few feet down, the river still raced on in a torrent, but it no longer covered the few feet between the house and the live oak. And the cat was gone. Leading from the porch to the live oak and doubtless on into the swamp were tracks, indistinct and already disappearing into the soft mud. And there on the porch, gnawed to whiteness, was what was left of the ham.

Use the story "The Gift" on the previous three pages to answer the questions which follow. (Note that line numbers are given in the margin of the story to help you find parts which are referred to in the questions.)

Question 15: GIFT

SUB-DOMAIN ASSESSED: REFLECTING, LEVEL 3

Here is part of a conversation between two people who read "The Gift":



Give evidence from the story to show how each of these speakers could justify their point of view.

Speaker 1 .....

.....

Speaker 2 .....

.....

Question 16: GIFT

SUB-DOMAIN ASSESSED: INTERPRETING, LEVEL 2

What is the woman's situation at the beginning of the story?

A She is too weak to leave the house after days without food.
B She is defending herself against a wild animal.
C Her house has been surrounded by flood waters.
D A flooded river has swept her house away.

Question 17: GIFT

SUB-DOMAIN ASSESSED: INTERPRETING, LEVEL 5

Here are some of the early references to the panther in the story.

"the cry awoke her, a sound so anguished…" (line 32)

"The answer was a repeated cry, but less shrill, tired sounding…" (line 43)

"She had…heard their cries, like suffering, in the distance." (lines 50–51)

Considering what happens in the rest of the story, why do you think the writer chooses to introduce the panther with these descriptions?

.....

.....

.....

.....

Question 18: GIFT

SUB-DOMAIN ASSESSED: RETRIEVING, LEVEL 1

"Then creaking and groaning with effort the house struggled up…" (line 24)

What happened to the house in this part of the story?

A It fell apart.
B It began to float.
C It crashed into the oak tree.
D It sank to the bottom of the river.

Question 19: GIFT

SUB-DOMAIN ASSESSED: INTERPRETING, LEVEL 3

What does the story suggest was the woman's reason for feeding the panther?

.....

.....

.....

.....

Question 20: GIFT

SUB-DOMAIN ASSESSED: INTERPRETING, LEVEL 4

When the woman says, "and then I'll see to *you*" (line 89) she means that she is

A sure that the cat won't hurt her.
B trying to frighten the cat.
C intending to shoot the cat.
D planning to feed the cat.

Question 21: GIFT

SUB-DOMAIN ASSESSED: REFLECTING, LEVEL 5

Do you think that the last sentence of "The Gift" is an appropriate ending?

Explain your answer, demonstrating your understanding of how the last sentence relates to the story's meaning.

.....

.....

.....

.....

Appendix B

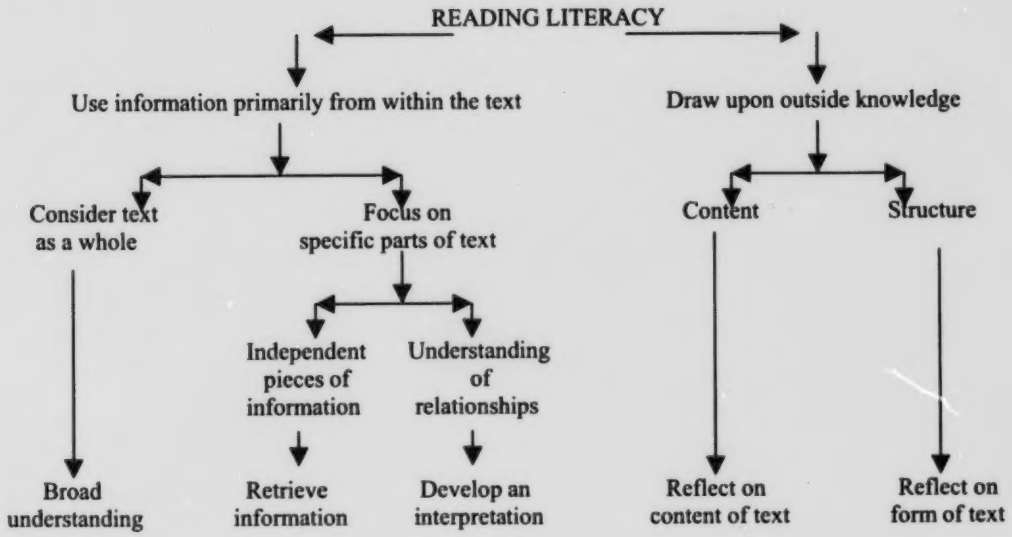
OECD PISA (2000) CURRICULUM-TEST MATCH

The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) has developed the Programme for International Student Assessment (PISA), an assessment that was administered to 15-year-old students in 32 countries in the year 2000. The Canadian sample consisted of approximately 30 000 students, with Ontario's contingent consisting of approximately 4000 students.

The conceptual framework on which PISA 2000 is based presents three domains of "literacy": reading literacy, mathematical literacy and scientific literacy. For the PISA 2000 study, reading literacy accounted for 60% of the test items, while mathematics and science each accounted for 20% of the test items. In the next two rounds of PISA, mathematics and science will in turn consist of 60% of the test items.
The curriculum-test match that follows is based on the Ontario Grade 10 reading curriculum. The test items found to relate to the Grade 9 and 11 reading curriculums have also been identified.

PISA defines reading literacy as follows: "The capacity to understand, use and reflect on written texts, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential, and to participate in society."

The PISA assessment is organized to evaluate the three dimensions of reading literacy. The first relates to process skills, which are aptitudes relating to performing different kinds of reading tasks, such as forming a broad general understanding, retrieving specific information, developing an interpretation or reflecting on the content or form of a text. The second dimension focuses on knowledge and understanding in reading different kinds of text—continuous text, classified by type, and documents, classified by structure. The third dimension refers to the context of application when reading texts written for different situations.



Process: Reading Tasks

PISA assesses students' abilities to perform a variety of reading tasks encountered in "authentic" reading situations (i.e., in real life). To this end, the assessment measures five aspects of understanding a text.

1. *Forming a broad, general understanding*
   This requires the reader to consider the text as a whole or in a broad perspective. Students may be asked to demonstrate initial understanding by identifying the main topic of the text, to explain the purpose of a map or graph, to match a piece of text to a question about the broad purpose of the text, or to focus on more than one specific reference in the text and to deduce the theme from the repetition of a particular category of information. Selecting the main idea implies establishing a hierarchy among ideas. Such a task indicates whether the student can distinguish between key ideas and minor details or if they can recognize the summary of the main theme in a sentence or title.

2. *Retrieving information*
   In the course of daily life, readers often need a particular piece of information, whether it be a telephone number, a time on a schedule, or a particular fact to support or refute a claim. To retrieve information effectively, readers must scan, search, locate and select relevant information. Students have to identify the essential elements of a message: e.g., character, time and setting. They must match information given in the question with information in the text and use this to find the information asked for. This may require discriminating between two similar pieces of information.

3. *Developing an interpretation*
   This requires readers to extend their initial impressions, to process information in a logical manner to develop a more specific or complete understanding of what they have read. Tasks that assess this aspect include comparing and contrasting information, drawing inferences about different sources of information and identifying and listing supportive evidence in order to infer the author's intent.

4. *Reflecting on the content of a text*
   This requires readers to relate information found in a text to their own knowledge of the world or to information found in other texts in the assessment or explicitly provided in the question. Typical assessment tasks include providing evidence or arguments from outside the text, assessing the relevance of particular pieces of information or evidence, drawing comparisons with moral or aesthetic values and identifying information that might strengthen the author's argument.

5. *Reflecting on the form of a text*
   Tasks in this category require readers to consider a text objectively and to evaluate its quality and appropriateness. Knowledge of text structure, genre and register play an important role in these tasks. Students are required to detect nuances in language, determine the utility of a particular text for a specified purpose, identify and evaluate the author's use of style, or to reflect and comment on her or his purpose and attitude.

Percentage of PISA Reading Literacy Assessment by Aspect of Reading Literacy

Aspect	**% of Assessment**
Forming a broad understanding	20
Retrieving information	20
Developing an interpretation	30
Reflecting on content	15
Reflecting on form	15
Total	**100**

Content: Types of Text

The PISA reading assessment makes a distinction between continuous and non-continuous texts. Continuous-text types are all in a standard prose form and are classified according to the author's purpose. The following five continuous-text types are used in PISA.

1. *Description*
   Refers to properties of objects in space and provides an answer to "what" questions.

2. *Narration*
   Refers to properties of objects in time and provides an answer to "when" or "in what sequence" questions.

3. *Exposition*
   Presents information as composite concepts or mental constructs or as those elements into which concepts or mental constructs can be analyzed. The text provides an explanation of how the component elements interrelate and often answers "how" questions.

4. *Argumentation*
   Argumentation presents propositions as to the relationships among different concepts or points of view. Argument texts often answer "why" questions.

5. *Instruction (sometimes called injunction)*
   Provides directions on what to do and includes procedures, rules, regulations and statutes specifying certain behaviours.

Non-continuous text types vary in form and are thus classified according to their structure.

1. *Forms*
   These structured and formatted texts request the reader to respond to specific questions in specified ways (e.g., applications).

2. *Calls and advertisements*
   The purpose of these documents is to persuade the reader; they offer something and request attention and action at the same time (e.g., advertisements, invitations and warnings).

3. *Charts and graphs*
   They are iconic representations of data used to display numerical and tabular information in scientific documents, journals and newspapers.

4. *Diagrams*
   They often accompany technical descriptions, expository and instructive texts (e.g., how to assemble an object).

5. *Tables*
   These are row and column matrices such as timetables and spreadsheets.

6. *Maps*
   They indicate geographic relationships between places or distances between places.

Percentage of PISA Reading Literacy Assessment by Type of Texts

Text Type	% of Assessment
Continuous Texts	
Descriptive	13
Narrative	13
Expository	22
Argumentative/Persuasive	13
Injunctive	5
Total Continuous Texts	**66**
Non-continuous Texts	
Forms	3
Advertisements	2
Charts/Graphs	12
Diagrams	3
Tables	11
Maps	3
Total Non-continuous Texts	**34**
Overall Total	**100**

Context: Purpose of Text

PISA distinguishes four types of reading situation: reading for private use, reading for public use, reading for work and reading for education.

1. *Reading for private use*
   This activity is carried out to satisfy a person's own interests, both practical and intellectual, and also to develop and maintain connections to other people through personal letters, fiction, biographies and a variety of informational texts.

2. *Reading for public use*
   This form of reading is carried out to participate in the activities of the larger society and includes the reading of official documents or information about public events.

3. *Reading for work*
   Although this activity may not be immediately required by 15-year-olds, two reasons are invoked to include such situations in PISA. First, reading in such situations is usually closely associated with the accomplishment of some immediate task. Second, some reading abilities will help to equip students for the world of work.

4. *Reading for education*
   This activity is normally involved with acquiring information as part of a larger learning task. A teacher usually assigns reading material specifically designed for the purpose of instruction.

Percentage of PISA Reading Literacy Assessment by Purpose of Text

Purpose of Text	**% of Assessment**
Personal	28
Public	28
Work	16
Education	28
Total	**100**

Format of Test Questions

Just over half (55 percent) of the reading literacy assessment is based on multiple-choice items. The remaining 45 percent requires students to construct their own responses. In the latter category, 65 percent of the tasks require reflection on content and form, and 35 percent require students to form broad understandings, retrieve information and develop interpretations.

The following charts indicate how the OECD PISA (2000) reading test items relate to the Ontario curriculum, primarily at the Grade 10 level but also Grade 9 and 11.

OECD PISA (2000) Test Items and Their Relationship to the Ontario Curriculum

Ontario Grade 10 Reading Curriculum Content (Academic and Applied)	PISA Item Number
UNDERSTANDING THE MEANING OF TEXTS	
1. Describe information, ideas, opinions and themes from different cultures and historical periods in a range of genres:	
novels	
plays	
short stories	R119Q09A
poetry	R086Q07
opinion pieces	
reports	R101Q02 R102Q06 R110Q01
short essays	
full-length non-fiction works	
newspapers	R102Q01
biographies	
magazines	R101Q01
manuals	R104Q01
reference materials	
2. Select and read a range of texts for different purposes with an emphasis on	
recognizing the elements of literary genres	R245Q01 R245Q02
recognizing the organization of informational material	R070Q07 R09Q03 R227Q03
evaluating print materials as sources of information	R070Q04 R102Q04A R220Q01
comparing personal ideas and values with those in texts	R081Q06A R061Q05 R120Q06
3. a) Select and use a variety of reading strategies (such as, previewing a text, predicting main ideas or outcomes) before, during and after reading to understand texts.	
3. b) Use prior knowledge and personal experiences to	
interpret and assess ideas and information	R21901-05 R225Q02 R093Q04 R099Q04B

4. Use relevant, significant, and explicit information and ideas from texts to	
support interpretations	R101404 R10Q05 R091Q07B R119Q09B R076Q04 R083Q06 R100Q0045 R239Q001 R239Q02
support the explanation of a theme (poem/short story)	
select quotations from an essay that best communicate the author's arguments	
5. Present sufficient significant evidence from a text to support opinions and judgements.	R238Q02 R077Q05 R055Q02 R055Q03 R055Q05
6. Explain how the values and perspectives of readers might influence their responses to a text and interpretations of it.	R067Q04 R061Q05
7. Explain how historical or cultural contexts shape the information and ideas in a text.	R067Q05
UNDERSTANDING THE FORMS OF TEXTS	
1. a) Use knowledge of elements of the novel such as	
plot	
subplot	
characterization	
setting	
conflict	
theme	
point of view	
cultural and historical contexts	R061Q01
language	R061Q04
1. b) Use knowledge of elements of the novel to	
understand and interpret examples of the genre	
2. a) Use knowledge of elements of poetry such as	
stanza	
forms	
rhyme	
rhythm	
punctuation	
free verse	R086Q05
imagery	R086Q05
sound devices	
2. b) Use knowledge of elements of poetry to	
understand and interpret examples of the genre	

3. a) Use knowledge of elements of magazines and reports such as	
headlines	
editorials	R236Q01
regular columns	
letters to the editor	R081Q01
advertisements	R234Q01 R234Q02
foldouts	R241Q01 R241Q02
cover art	
table of contents	
layout	
columns	R111Q06B
headings	
subheadings	
3. b) Use knowledge of elements of magazines and reports to	
understand and interpret texts in the genre	
4. a) Use knowledge of elements of opinion pieces such as	
overt statement of a position or opinion	R101Q03
type of diction	
tone	
paragraphing	
transition words and phrases	
selective supporting detail	R081Q01 R120Q01 R120Q03
allusions	
appeals to authority	
4. b) Use knowledge of elements of opinion pieces to	
understand and interpret examples of the genre	
UNDERSTANDING THE ELEMENTS OF STYLE	
1. Compare the use of diction and syntax in texts to	
explain how these elements enhance the theme	R070Q04
explain how these elements enhance the message	R081Q06B
2. a) Explain how authors use stylistic devices such as	
varied sentence structure	R111Q02B R110Q06
allusion	R119Q07 R220Q05
contrast	
hyperbole	
understatement	R086Q04
onomatopoeia	R119Q06
oxymoron	
irony	R119Q04
alliteration	
symbol	

2. b) Explain how authors use stylistic devices to	
achieve particular effects in their writing	
communicate ideas	R11Q02B
communicate emotions	R119Q07 R220Q04
communicate information	
3. a) Explain how authors and editors use design elements such as	
typography	R111Q02B R077Q03
layout	R227Q04 R077Q03
headings	R077Q03
3. b) Explain how authors and editors use design elements to	
help communicate ideas	
clarify and enforce meaning	

OECD PISA (2000) Test Items and Their Relationship to the Ontario Curriculum

Ontario Grade 9 Reading Curriculum Content (Academic and Applied)	PISA Item Number
UNDERSTANDING THE MEANING OF TEXTS	
1. Locate information from texts such as	
brochures	R237Q01 R237Q03 R246Q01-2
charts/graphs/forms	R040Q03A R102Q05 R219Q01A R122Q01-02 R122Q01-03 R225Q01 R076Q03
diagrams	R238Q01 R083Q02-03 R091Q05 R088Q01-03
2. a) Use knowledge of elements of the short story such as	
plot	
subplot	
characterization	
setting	
conflict	
theme	
mood	R119Q05
point of view	
2. b) Use knowledge of elements of the short story to	
understand and interpret examples of the genre	

UNDERSTANDING THE FORMS OF TEXTS	
1. a) Use knowledge of elements of drama such as	
plot	
subplot	R216Q01
character development and revelation	R216Q06
conflict	
dialogue	
stage directions	R216Q02 R216Q03
set design	R216Q04
1. b) Use knowledge of elements of drama to	
understand and interpret examples of the genre	
2. a) Use knowledge of elements of newspapers such as	
headlines	
leads	
titles	
subtitles	
photographs	
2. b) Use knowledge of elements of newspapers to	
understand and interpret texts in the genre	R236Q02

OECD PISA (2000) Test Items and Their Relationship to the Ontario Curriculum

Ontario Grade 11 Reading Curriculum Content (Academic and Applied)	PISA Item Number
UNDERSTANDING THE MEANING OF TEXTS	
1. Analyze the thinking and responses of a fictional character.	R119Q08 R061Q01
UNDERSTANDING THE FORMS OF TEXTS	
1. a) Use knowledge of the elements and organizational patterns of informational texts such as	
charts and graphs	R040Q03B
b) Use knowledge of the elements and organizational patterns of informational texts to	
understand and interpret information	

Conclusion

The foregoing information suggests that the OECD/PISA (2000) reading test items reflect the general categories of curriculum content found in the Grade 10 academic and applied curricula. A few items, as indicated, reflect the curricula that immediately precede or follow the Grade 10 curriculum.

PISA items that assess reading abilities pertaining to formal literary genres (novels, poetry) and the study of stylistic effects are more strongly reflected in the academic level of the Ontario curriculum. The reading of non-continuous texts (charts/graphs) and more practical texts appears in the Grade 9 applied level of curriculum and are not specifically mentioned in the academic curriculum.

While it can be said that the PISA test items assess abilities reflected in the Ontario reading curriculum, students enrolled in the academic or applied levels do not necessarily receive the same instruction and at the same intensity.

The OECD/PISA assessment strives to evaluate the reading abilities of students from a variety of countries where socio-economic conditions have a different impact on the quality and goals of education. Therefore, the reading component of the PISA 2000 assessment tends to be directed more towards practical than literary reading tasks to accommodate those countries where secondary education leads directly to the workplace. This is in contrast to the G-8 countries, where secondary school education is, to a wide extent, followed by post-secondary studies. This explains why the reading abilities pertaining to the literary content of the Ontario curriculum are not as widely evaluated in this assessment.

Office de
la qualité et
de la responsabilité
en éducation

OCDE

Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) et Enquête auprès des jeunes en transition

PISA/EJET 2000
Rapport pour l'Ontario

Décembre 2001

Introduction

L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) cherche à mieux comprendre les facteurs de réussite des jeunes et celui des systèmes d'éducation en général. Par conséquent, les pays membres de l'OCDE ont mis au point un outil commun afin de mieux comprendre les facteurs de réussite des jeunes et des systèmes d'éducation en général. Cet outil est le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Développement des ressources humaines Canada, le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada et Statistique Canada ont décidé d'intégrer l'évaluation PISA à l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET).

Qu'est-ce que PISA?

L'OCDE a mis en œuvre le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) afin de fournir des indicateurs internationaux, axés sur les politiques, au sujet des connaissances et des compétences des élèves âgés de 15 ans. Le PISA évalue la mesure dans laquelle les élèves qui approchent de la fin de leur scolarité obligatoire ont acquis les connaissances et les compétences essentielles pour participer pleinement à la société. Dans le cadre du PISA, trois cycles d'évaluation sont prévus, chacun portant sur un domaine de la littératie. Le cycle de l'an 2000 portait principalement sur la compréhension de l'écrit, les deux autres aspects étant traités comme des domaines secondaires. Les cycles de 2003 et 2006 porteront respectivement sur la culture mathématique et sur la culture scientifique.

Qu'est-ce que l'EJET?

L'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET) est une nouvelle enquête longitudinale canadienne visant à examiner les profils des grandes transitions que vivent les jeunes, notamment celles ayant trait à la scolarité, à la formation et au travail, et les facteurs qui influent sur ces transitions. L'EJET permet d'examiner les grandes transitions : le passage du niveau secondaire au niveau postsecondaire, de l'école au marché du travail ou du marché du travail à l'école. Deux groupes d'âge différents participent à l'EJET : une cohorte d'élèves de 15 ans et une autre d'élèves âgés de 18 à 20 ans.

Participants

En 2000, le PISA a été administré dans 32 pays. Dans la plupart des pays, entre 4 500 et 10 000 jeunes de 15 ans y ont participé.

Allemagne	Finlande	Mexique
Australie	France	Norvège
Autriche	Grèce	Nouvelle-Zélande
Belgique	Hongrie	Pays-Bas
Brésil	Islande	Pologne
Canada	Irlande	Portugal
Corée	Italie	République tchèque
Danemark	Japon	Royaume-Uni
Espagne	Lettonie	Suède
États-Unis	Liechtenstein	Suisse
Fédération de Russie	Luxembourg	

Le contexte canadien

En avril et en mai 2000, environ 30 000 élèves âgés de 15 ans sélectionnés dans plus de 1 000 écoles ont participé. Un vaste échantillon canadien était requis afin d'obtenir des estimations fiables et relatives à chaque province ainsi qu'aux systèmes scolaires anglophone et francophone au Manitoba, en Ontario, au Québec, au Nouveau-Brunswick et en Nouvelle-Écosse.

Sources de données

Le PISA de 2000 comprenait une évaluation de deux heures mesurant les compétences des élèves en lecture, en mathématiques et en sciences. Les élèves ont aussi passé 20 minutes à remplir un questionnaire sur leurs antécédents destiné à mieux comprendre les facteurs qui contribuent à leur performance, et trois minutes à répondre à un autre questionnaire sur la technologie de l'information. Enfin, le PISA de 2000 comportait un questionnaire sur les caractéristiques des écoles, à remplir par leur directrice ou leur directeur.

En plus du PISA, un questionnaire contextuel de l'Enquête auprès des jeunes en transition, d'une durée de 30 minutes, a été administré aux élèves afin d'obtenir de plus amples renseignements sur leurs expériences à l'école, leur emploi éventuel et leurs relations interpersonnelles. Un employé de Statistique Canada a également réalisé une entrevue d'une demi-heure avec un parent de chaque jeune participant au PISA/EJET.

Échelles de rendement

Le rendement a été exprimé sous la forme d'une échelle de notation allant de 0 à 1000 conçue pour que le résultat moyen des élèves de tous les pays participants de l'OCDE soit de 500 et l'écart-type, de 100. Ainsi, environ deux-tiers de l'ensemble des élèves participant internationalement ont obtenu entre 400 et 600 points sur cette échelle.

Pour faciliter l'interprétation, on a lié cinq niveaux de rendement à des tranches de notes bien définies sur l'échelle initiale.

Compréhension de l'écrit (lecture)

Le PISA définit la **compréhension de l'écrit** comme suit : « La capacité de comprendre, d'utiliser et d'analyser des textes écrits, afin de pourvoir réaliser ses objectifs, développer ses connaissances et son potentiel et jouer un rôle actif dans la société. »

Dans cette évaluation, l'OCDE/PISA a intégré un élément « actif » à la lecture. Ceci implique, pour les individus, d'être capables d'utiliser des informations écrites pour atteindre leurs objectifs et, pour les sociétés complexes d'aujourd'hui, de pouvoir utiliser des informations écrites pour fonctionner efficacement.

Ce processus dynamique intègre de nombreuses dimensions, dont trois ont été utilisées pour structurer l'évaluation PISA :

- « processus » – tâches de lecture;
- contenu – types de texte;
- contexte – but du texte.

Composition du test

L'évaluation de 2000 portait principalement sur la lecture et le test visait à fournir des données sur le rendement par rapport à trois sous-compétences : repérage de l'information écrite, interprétation de l'information écrite et réflexion sur l'information écrite. Le test comprenait à la fois des questions à réponse choisie (55 p. 100 de l'évaluation) et à réponse construite (45 p. 100). Dans cette dernière catégorie, 65 p. 100 des tâches exigeaient une réflexion sur le contenu et sur la forme, et 35 p. 100 demandaient aux élèves de démontrer leur compréhension générale, de trouver de l'information et de l'interpréter.

Voici un résumé des niveaux de compréhension de l'écrit pour le PISA :

Cinq niveaux de compétence en lecture

- Niveau 1 (le plus faible)

  L'élève doit repérer un élément d'information énoncé explicitement dans un texte court.

- Niveau 2

  L'élève doit repérer des éléments d'information connexes et en tirer des déductions élémentaires.

- Niveau 3

  L'élève doit identifier une information conditionnelle et en tirer des déductions littérales, synonymiques ou élémentaires.

- Niveau 4

  L'élève doit non seulement reconnaître une information abstraite – motif, preuve, explication, cause, résultat, comparaison et contraste –, mais aussi la cycler et l'intégrer.

- Niveau 5 (le plus élevé)

  L'élève doit non seulement reconnaître une information très abstraite – notamment contraste, équivalence et thème (résumé) –, mais aussi la cycler, l'intégrer et générer de nouvelles informations.

Le test comportait également une composante mathématique et une composante scientifique. Cependant, comme le nombre des questions s'y rapportant était plutôt restreint, chacun de ces sujets n'a été évalué qu'à l'aide d'une seule note.

Des exemples de questions du PISA se trouvent à l'annexe A du présent rapport.

Concordance avec Le curriculum de l'Ontario – Français

La comparaison des questions du PISA de l'OCDE (2000) avec les programmes ontariens d'enseignement théorique et appliqué de 10e année montre une ressemblance étroite entre les deux. En effet, les questions de lecture du PISA reflètent les grandes catégories du programme-cadre de 10e année et quelques-unes du programme-cadre de 9e année ou de 11e année. Cependant, certains éléments du *Curriculum de l'Ontario* ne sont pas évalués directement dans le PISA. L'annexe B présente les questions du PISA et leur correspondance avec le curriculum ontarien, ainsi que les composantes de celui-ci qui ne sont pas évaluées.

Les questions du PISA qui évaluent les habiletés en lecture pour les genres littéraires formels (romans, poésie) et l'étude des procédés stylistiques se rapportent plus étroitement à la partie « théorique » du *Curriculum de l'Ontario*. La lecture de textes non suivis (tableaux/graphiques) ou plus pratiques correspond à la partie appliquée du programme-cadre de 9e année; ce type de texte n'est pas clairement mentionné dans le programme théorique.

Résultats

Les tableaux suivants fournissent des renseignements sur le rendement en lecture, en mathématiques et en sciences des élèves de 15 ans. Les résultats du PISA par pays et par province sont comparés à ceux du Canada et font ressortir les instances qui ont obtenu des résultats équivalents, supérieurs ou inférieurs aux siens. Au sein de ces catégories, les instances sont énumérées en ordre alphabétique.

Rendement d'ensemble en lecture des pays et des provinces, comparativement à celui du Canada[1]

Supérieur au Canada		Équivalent au Canada		Inférieur au Canada	
Alberta	**550 (3,3)**	Australie	528 (3,5)	Allemagne	484 (2,5)
Finlande	546 (2,6)	**Canada**	**534 (1,6)**	Autriche	507 (2,4)
		Colombie-Britannique	**538(2,9)**	Belgique	507 (3,6)
		Irlande	527 (3,2)	Brésil	396 (3,1)
		Japon	522 (5,2)	Corée	525 (2,4)
		Manitoba	**529 (3,5)**	Danemark	497 (2,4)
		Nouvelle-Zélande	529 (2,8)	Espagne	493 (2,7)
		Ontario	**533 (3,3)**	États-Unis	504 (7,0)
		Québec	**536 (3,0)**	Fédération de Russie	462 (4,2)
		Saskatchewan	**529 (2,7)**	France	505 (2,7)
				Grèce	474 (5,0)
				Hongrie	480 (4,0)
				Île-du-Prince-Édouard	**517 (2,4)**
				Islande	507 (1,5)
				Italie	487 (2,9)
				Lettonie	458 (5,3)
				Liechtenstein	483 (4,1)
				Luxembourg	441 (1,6)
				Mexique	422 (3,3)
				Norvège	505 (2,8)
				Nouveau-Brunswick	**501 (1,8)**
				Nouvelle-Écosse	**521 (2,3)**
				Pologne	479 (4,5)
				Portugal	470 (4,5)
				République tchèque	492 (2,4)
				Royaume-Uni	523 (2,6)
				Suède	516 (2,2)
				Suisse	494 (4,2)
				Terre-Neuve	**517 (2,8)**

[1] Les résultats sur le rendement en lecture sont indiqués pour chaque région; les statistiques relatives à l'erreur-type sont indiquées entre parenthèses. Pour calculer l'intervalle de confiance de 95 p. 100 pour chaque région, il suffit de multiplier l'erreur-type par 1,96 et par la suite, additionner et soustraire ce nombre à chaque note moyenne. Nous pouvons donc dire que nous sommes 95 p. 100 sûrs (c.-à-d. 19 fois sur 20) que la moyenne réelle d'une région donnée se situe à l'intérieur de l'intervalle de confiance. Si les intervalles de confiance se chevauchent entre deux régions, nous pouvons conclure que statistiquement parlant, il n'existe pas d'écart important quant à leurs résultats de rendement.

Les résultats de l'échelle de rendement et les statistiques relatives à l'erreur-type fournis dans le tableau ci-dessus sont arrondis. La moyenne de l'échelle internationale est de 500.

Rendement en lecture des pays et des provinces, comparativement à celui du Canada, par résultats aux sous-tests [2]

Repérage de l'information écrite

Supérieur au Canada		Équivalent au Canada		Inférieur au Canada	
Alberta	**549 (3,5)**	Australie	536 (3,7)	Allemagne	483 (2,4)
Finlande	556 (2,8)	**Canada**	**530 (1,7)**	Autriche	502 (2,3)
		Colombie-Britannique	**535 (3,1)**	Belgique	515 (3,9)
		Corée	530 (2,5)	Brésil	365 (3,4)
		Irlande	524 (3,3)	Danemark	498 (2,8)
		Japon	526 (5,5)	États-Unis	499 (7,4)
		Manitoba	**527 (3,6)**	Espagne	483 (3,0)
		Nouvelle-Zélande	535 (2,8)	Fédération de Russie	451 (4,9)
		Ontario	**528 (3,5)**	France	515 (3,0)
		Québec	**531 (3,2)**	Grèce	450 (5,4)
		Saskatchewan	**527 (2,7)**	Hongrie	478 (4,4)
		Royaume-Uni	523 (2,5)	**Île-du-Prince-Édouard**	**512 (2,8)**
				Islande	500 (1,6)
				Italie	488 (3,1)
				Lettonie	451 (5,7)
				Liechtenstein	492 (4,9)
				Luxembourg	433 (1,6)
				Mexique	402 (3,9)
				Norvège	505 (2,9)
				Nouveau-Brunswick	**494 (1,8)**
				Nouvelle-Écosse	**516 (2,7)**
				Pologne	475 (5,0)
				Portugal	455 (4,9)
				République tchèque	481 (2,7)
				Suède	516 (2,4)
				Suisse	498 (4,4)
				Terre-Neuve	**512 (2,9)**

[2] Les résultats sur le rendement des sous-tests en lecture sont indiqués pour chaque région; les statistiques relatives à l'erreur-type sont indiquées entre parenthèses. Pour calculer l'intervalle de confiance de 95 p. 100 pour chaque région, il suffit de multiplier l'erreur-type par 1,96 et par la suite, additionner et soustraire ce nombre à chaque note moyenne. Nous pouvons donc dire que nous sommes 95 p. 100 sûrs (c.-à-d. 19 fois sur 20) que la moyenne réelle d'une région donnée se situe à l'intérieur de l'intervalle de confiance. Si les intervalles de confiance se chevauchent entre deux régions, nous pouvons conclure que statistiquement parlant, il n'existe pas d'écart important quant à leurs résultats de rendement.

Les résultats de l'échelle de rendement et les statistiques relatives à l'erreur-type fournis dans le tableau ci-dessus sont arrondis. La moyenne de l'échelle internationale est de 500.

Rendement en lecture des pays et des provinces, comparativement à celui du Canada, par résultats aux sous-tests [3] (suite)

Interprétation de l'information écrite

Supérieur au Canada		Équivalent au Canada		Inférieur au Canada	
Alberta	**546 (3,3)**	Australie	527 (3,5)	Allemagne	488 (2,5)
Finlande	555 (2,9)	**Canada**	**532 (1,6)**	Autriche	508 (2,4)
		Colombie-Britannique	**534 (2,8)**	Belgique	512 (3,2)
		Corée	525 (2,3)	Brésil	400 (3,0)
		Irlande	526 (3,3)	Danemark	494 (2,4)
		Manitoba	**526 (3,3)**	États-Unis	505 (7,1)
		Nouvelle-Zélande	526 (2,7)	Espagne	491 (2,6)
		Ontario	**529 (3,3)**	Fédération de Russie	468 (4,0)
		Québec	**538 (3,0)**	France	506 (2,7)
		Saskatchewan	**525 (2,6)**	Grèce	475 (4,5)
				Hongrie	480 (3,8)
				Île-du-Prince-Édouard	**513 (2,5)**
				Islande	514 (1,4)
				Italie	489 (2,6)
				Japon	518 (5,0)
				Lettonie	459 (4,9)
				Liechtenstein	484 (4,5)
				Luxembourg	446 (1,6)
				Mexique	419 (2,9)
				Norvège	505 (2,8)
				Nouveau-Brunswick	**500 (1,7)**
				Nouvelle-Écosse	**517 (2,4)**
				Pologne	482 (4,3)
				Portugal	473 (4,3)
				République tchèque	500 (2,4)
				Royaume-Uni	514 (2,5)
				Suède	522 (2,1)
				Suisse	496 (4,2)
				Terre-Neuve	**512 (2,7)**

[3] Les résultats sur le rendement des sous-tests en lecture sont indiqués pour chaque région; les statistiques relatives à l'erreur-type sont indiquées entre parenthèses. Pour calculer l'intervalle de confiance de 95 p. 100 pour chaque région, il suffit de multiplier l'erreur-type par 1,96 et par la suite, additionner et soustraire ce nombre à chaque note moyenne. Nous pouvons donc dire que nous sommes 95 p. 100 sûrs (c.-à-d. 19 fois sur 20) que la moyenne réelle d'une région donnée se situe à l'intérieur de l'intervalle de confiance. Si les intervalles de confiance se chevauchent entre deux régions, nous pouvons conclure que statistiquement parlant, il n'existe pas d'écart important quant à leurs résultats de rendement.

Les résultats de l'échelle de rendement et les statistiques relatives à l'erreur-type fournis dans le tableau ci-dessus sont arrondis. La moyenne de l'échelle internationale est de 500.

Rendement en lecture des pays et des provinces, comparativement à celui du Canada, par résultats aux sous-tests [4] (suite)

Réflexion sur l'information écrite

Supérieur au Canada		Équivalent au Canada		Inférieur au Canada	
Alberta	**559 (3,5)**	**Canada**	**542 (1,6)**	Allemagne	478 (2,9)
		Colombie-Britannique	**547 (2,8)**	Australie	526 (3,4)
		Irlande	533 (3,1)	Autriche	512 (2,7)
		Manitoba	**539 (3,3)**	Belgique	497 (4,3)
		Ontario	**544 (3,2)**	Brésil	417 (3,3)
		Québec	**537 (3,1)**	Corée	526 (2,6)
		Royaume-Uni	539 (2,5)	Danemark	500 (2,6)
		Saskatchewan	**539 (2,6)**	États-Unis	507 (7,1)
				Espagne	506 (2,8)
				Fédération de Russie	455 (4,0)
				Finlande	533 (2,7)
				France	496 (2,9)
				Grèce	495 (5,6)
				Hongrie	481 (4,3)
				Île-du-Prince-Édouard	**528 (2,5)**
				Islande	501 (1,3)
				Italie	483 (3,1)
				Japon	530 (5,4)
				Lettonie	458 (5,3)
				Liechtenstein	468 (5,7)
				Luxembourg	442 (1,9)
				Mexique	446 (3,7)
				Norvège	506 (3,0)
				Nouveau-Brunswick	**510 (1,9)**
				Nouvelle-Écosse	**533 (2,4)**
				Nouvelle-Zélande	529 (2,9)
				Pologne	477 (4,7)
				Portugal	480 (4,5)
				République tchèque	485 (2,6)
				Suède	510 (2,3)
				Suisse	488 (4,8)
				Terre-Neuve	**529 (2,6)**

[4] Les résultats sur le rendement des sous-tests en lecture sont indiqués pour chaque région; les statistiques relatives à l'erreur-type sont indiquées entre parenthèses. Pour calculer l'intervalle de confiance de 95 p. 100 pour chaque région, il suffit de multiplier l'erreur-type par 1,96 et par la suite, additionner et soustraire ce nombre à chaque note moyenne. Nous pouvons donc dire que nous sommes 95 p. 100 sûrs (c.-à-d. 19 fois sur 20) que la moyenne réelle d'une région donnée se situe à l'intérieur de l'intervalle de confiance. Si les intervalles de confiance se chevauchent entre deux régions, nous pouvons conclure que statistiquement parlant, il n'existe pas d'écart important quant à leurs résultats de rendement.

Les résultats de l'échelle de rendement et les statistiques relatives à l'erreur-type fournis dans le tableau ci-dessus sont arrondis. La moyenne de l'échelle internationale est de 500.

Rendement des pays et des provinces en mathématiques, comparativement à celui du Canada[5]

Supérieur au Canada		Équivalent au Canada		Inférieur au Canada	
Alberta	**547 (3,3)**	Australie	533 (3,5)	Allemagne	490 (2,5)
Corée	547 (2,8)	**Canada**	**533 (1,4)**	Autriche	515 (2,5)
Japon	557 (5,5)	**Colombie-Britannique**	**534 (2,8)**	Belgique	520 (3,9)
Québec	**550 (2,7)**	Finlande	536 (2,1)	Brésil	334 (3,7)
		Manitoba	**533 (3,7)**	Danemark	514 (2,4)
		Nouvelle-Zélande	537 (3,1)	États-Unis	493 (7,6)
		Royaume-Uni	529 (2,5)	Fédération de Russie	478 (5,5)
		Saskatchewan	**525 (2,9)**	France	517 (2,7)
		Suisse	529 (4,4)	Grèce	447 (5,6)
				Hongrie	488 (4,0)
				Île-du-Prince-Édouard	**512 (3,7)**
				Irlande	503 (2,7)
				Islande	514 (2,3)
				Italie	457 (2,9)
				Lettonie	463 (4,5)
				Liechtenstein	514 (7,0)
				Luxembourg	446 (2,0)
				Mexique	387 (3,4)
				Norvège	499 (2,8)
				Nouveau-Brunswick	**506 (2,2)**
				Nouvelle-Écosse	**513 (2,8)**
				Ontario	**524 (2,9)**
				Pologne	470 (5,5)
				Portugal	454 (4,1)
				République tchèque	498 (2,8)
				Suède	510 (2,5)
				Terre-Neuve	**509 (3,0)**

[5] Les résultats sur le rendement en mathématiques sont indiqués pour chaque région; les statistiques relatives à l'erreur-type sont indiquées entre parenthèses. Pour calculer l'intervalle de confiance de 95 p. 100 pour chaque région, il suffit de multiplier l'erreur-type par 1,96 et par la suite, additionner et soustraire ce nombre à chaque note moyenne. Nous pouvons donc dire que nous sommes 95 p. 100 sûrs (c.-à-d. 19 fois sur 20) que la moyenne réelle d'une région donnée se situe à l'intérieur de l'intervalle de confiance. Si les intervalles de confiance se chevauchent entre deux régions, nous pouvons conclure que statistiquement parlant, il n'existe pas d'écart important quant à leurs résultats de rendement.

Les résultats de l'échelle de rendement et les statistiques relatives à l'erreur-type fournis dans le tableau ci-dessus sont arrondis. La moyenne de l'échelle internationale est de 500.

Rendement des pays et des provinces en sciences, comparativement à celui du Canada[6]

Supérieur au Canada		Équivalent au Canada		Inférieur au Canada	
Alberta	**546 (3,5)**	Australie	528 (3,5)	Allemagne	487 (2,4)
Corée	552 (2,7)	**Canada**	**529 (1,6)**	Autriche	519 (2,5)
Finlande	538 (2,5)	**Colombie-Britannique**	**533 (3,2)**	Belgique	496 (4,3)
Japon	550 (5,5)	**Manitoba**	**527 (3,6)**	Brésil	375 (3,3)
Québec	**541 (3,4)**	Nouvelle-Zélande	528 (2,4)	États-Unis	499 (7,3)
		Ontario	**522 (3,4)**	Danemark	481 (2,8)
		Royaume-Uni	532 (2,7)	Fédération de Russie	460 (4,7)
		Saskatchewan	**522 (3,0)**	France	500 (3,2)
				Grèce	461 (4,9)
				Hongrie	496 (4,2)
				Île-du-Prince-Édouard	**508 (2,7)**
				Irlande	513 (3,2)
				Islande	496 (2,2)
				Italie	478 (3,1)
				Lettonie	460 (5,6)
				Liechtenstein	476 (7,1)
				Luxembourg	443 (2,3)
				Mexique	422 (3,2)
				Norvège	500 (2,7)
				Nouveau-Brunswick	**497 (2,3)**
				Nouvelle-Écosse	**516 (3,0)**
				Pologne	483 (5,1)
				Portugal	459 (4,0)
				République tchèque	511 (2,4)
				Suède	512 (2,5)
				Suisse	496 (4,4)
				Terre-Neuve	**516 (3,4)**

[6] Les résultats sur le rendement en sciences sont indiqués pour chaque région; les statistiques relatives à l'erreur-type sont indiquées entre parenthèses. Pour calculer l'intervalle de confiance de 95 p. 100 pour chaque région, il suffit de multiplier l'erreur-type par 1,96 et par la suite, additionner et soustraire ce nombre à chaque note moyenne. Nous pouvons donc dire que nous sommes 95 p. 100 sûrs (c.-à-d. 19 fois sur 20) que la moyenne réelle d'une région donnée se situe à l'intérieur de l'intervalle de confiance. Si les intervalles de confiance se chevauchent entre deux régions, nous pouvons conclure que statistiquement parlant, il n'existe pas d'écart important quant à leurs résultats de rendement.

Les résultats de l'échelle de rendement et les statistiques relatives à l'erreur-type fournis dans le tableau ci-dessus sont arrondis. La moyenne de l'échelle internationale est de 500.

Sommaire des résultats

- Les élèves canadiens de 15 ans comptent parmi ceux d'un groupe de pays ayant le mieux réussi dans les trois domaines : compréhension de l'écrit, culture mathématique et culture scientifique. Seule la Finlande obtient de bien meilleurs résultats que le Canada en lecture; seuls la Corée et le Japon, en mathématiques; et seulement la Finlande, le Japon et la Corée en sciences.
- Le rendement du Canada par rapport à celui des autres pays s'est nettement amélioré au fil des ans. Se classant dans la moyenne à l'occasion d'enquêtes antérieures, il est devenu l'un des meilleurs au TEIMS de 1999 et, maintenant, aux évaluations du PISA.
- En général, le rendement des élèves albertains était significativement supérieur à la moyenne canadienne dans les trois domaines, de même que celui des élèves québécois en mathématiques et en sciences.
- L'Ontario obtient un rendement équivalent à celui du Canada en lecture et en sciences, mais inférieur en mathématiques.
- Dans tous les pays et dans toutes les provinces, les filles obtiennent des résultats significativement supérieurs à ceux des garçons au test de lecture du PISA.
- Le Canada, la France et l'Allemagne sont les seuls pays où les faibles écarts entre les sexes en mathématiques étaient significatifs. Dans ces pays, les résultats favorisent les garçons.
- En sciences, il n'y a pas d'écart significatif entre les filles et les garçons dans aucun pays et aucune province.
- Dans toutes les provinces, sauf au Québec, les élèves inscrits au système scolaire de la minorité linguistique ont offert un rendement en lecture et en sciences significativement inférieur à celui des élèves du système scolaire de la majorité. Ceci est aussi vrai en Ontario pour le domaine des mathématiques.
- Dans toutes les provinces canadiennes, des facteurs individuels tels que le plaisir de la lecture et les aspirations professionnelles des élèves ont un effet positif sur le rendement.
- Dans tous les pays étudiés, les élèves dont le statut socioéconomique est élevé ont obtenu un meilleur rendement en lecture que ceux au statut socioéconomique précaire. Par contre, le Canada affiche une variation beaucoup plus faible entre ces deux groupes économiques que la plupart des autres pays.
- Les perturbations de la salle de classe se répercutent de façon négative sur le rendement en lecture. En effet, les élèves dont la classe est peu turbulente et présente moins de problèmes disciplinaires obtiennent de meilleurs résultats que lorsque les perturbations sont plus fréquentes.

Annexe A

Questions types du test

Des questions types tirées du PISA 2000 sont fournies à l'annexe A. Pour chaque question, le sous-domaine évalué est indiqué, ainsi que le niveau de compréhension visé (selon les cinq niveaux de compréhension de l'écrit). Vous trouverez d'autres questions types au site web de PISA au **www.pisa.gc.ca**.

QUESTION TYPE 1

Le lac tchad

La figure 1 présente les changements de niveau du lac Tchad, situé au Sahara, en Afrique du Nord. Le lac Tchad a complètement disparu vers 20 000 av. J.-C., pendant la dernière ère glaciaire. Il a réapparu vers 11 000 av. J.-C. À présent, son niveau est à peu près le même que celui qu'il avait en 1 000 apr. J.-C.

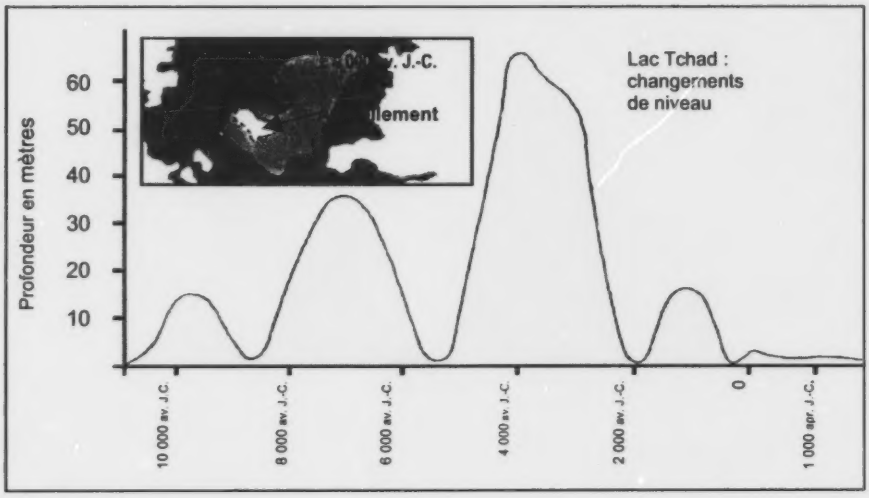


Figure 1

La figure 2 présente l'art rupestre saharien (c'est à dire les dessins et les peintures préhistoriques trouvés sur les parois des cavernes) et l'évolution de la faune.

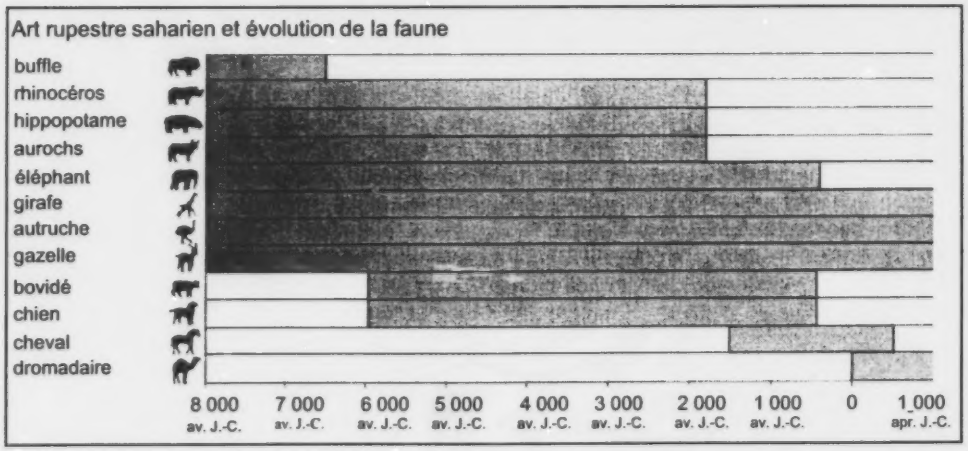


Figure 2

Utilisez les informations sur le lac Tchad présentées sur la page ci-contre pour répondre aux questions suivantes.

Question 1 : LE LAC TCHAD

SOUS-DOMAINE ÉVALUÉ : REPÉRAGE, NIVEAU 2

Quelle est la profondeur du lac Tchad à présent?

A Environ deux mètres.

B Environ quinze mètres.

C Environ cinquante mètres.

D Il a complètement disparu.

E L'information n'est pas donnée.

Question 2 : LE LAC TCHAD

SOUS-DOMAINE ÉVALUÉ : REPÉRAGE, NIVEAU 3

A peu près en quelle année commence le graphique présenté par la figure 1?

.....

Question 3 : LE LAC TCHAD

SOUS-DOMAINE ÉVALUÉ : RÉFLEXION, NIVEAU 4

Pourquoi l'auteur a-t-il choisi de faire commencer le graphique à ce moment?

.....

.....

Question 4 : LE LAC TCHAD

SOUS-DOMAINE ÉVALUÉ : INTERPRÉTATION, NIVEAU 1

La figure 2 se fonde sur l'hypothèse que :

A les animaux représentés dans l'art rupestre étaient présents dans la région à l'époque où ils ont été dessinés.

B les artistes qui ont dessiné les animaux étaient très doués.

C les artistes qui ont dessiné les animaux avaient la possibilité de voyager loin.

D il n'y eut aucune tentative de domestiquer les animaux représentés dans l'art rupestre.

Question 5 : LE LAC TCHAD

SOUS-DOMAINE ÉVALUÉ : INTERPRÉTATION, NIVEAU 3

Pour répondre à cette question, vous devez utiliser des informations provenant à la fois de la figure 1 et de la figure 2.

La disparition des rhinocéros, des hippopotames et des aurochs de l'art rupestre saharien s'est produite :

A au début de la période glaciaire la plus récente.

B au milieu de la période où le niveau du lac Tchad était le plus élevé.

C après que le niveau du lac Tchad a progressivement baissé pendant plus de mille ans.

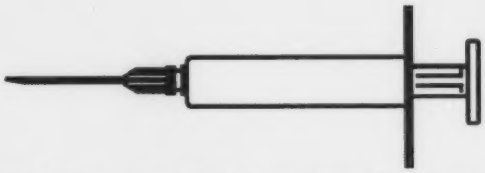
D au début d'une période ininterrompue de sécheresse.

QUESTION TYPE 2

PROGRAMME ACOL DE VACCINATION VOLONTAIRE CONTRE LA GRIPPE

Comme vous le savez sans doute, la grippe peut frapper vite et fort durant l'hiver. Elle peut rendre ses victimes malades pendant des semaines.

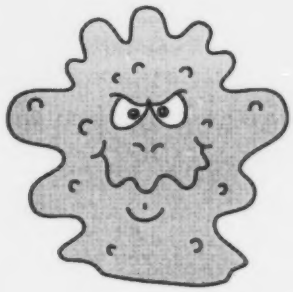
Le meilleur moyen de combattre le virus est d'avoir un corps sain et d'être en forme. Des exercices quotidiens et un régime alimentaire incluant beaucoup de fruits et de légumes sont vivement recommandés pour aider le système immunitaire à lutter contre l'invasion de ce virus.



ACOL a décidé de donner à son personnel l'occasion de se faire vacciner contre la grippe, à titre de prévention complémentaire destinée à empêcher ce virus insidieux de se propager parmi nous. À la demande d'ACOL, une infirmière viendra administrer le vaccin au cours d'une séance d'une demi-journée, qui aura lieu pendant les heures de travail, la semaine du 17 novembre. Ce programme est gratuit et valable pour tous les membres du personnel.

La participation est libre. Il sera demandé aux employés qui veulent en bénéficier de signer un formulaire de consentement, précisant qu'ils ne souffrent d'aucune allergie et qu'ils sont conscients des effets secondaires mineurs dont ils pourraient souffrir à la suite de la vaccination.

D'après les indications médicales, le vaccin ne provoque pas la grippe chez les patients. Il peut toutefois avoir quelques effets secondaires comme de la fatigue, un peu de fièvre et une légère douleur au bras.



QUI DEVRAIT ÊTRE VACCINÉ?

Toute personne voulant se protéger du virus.

Le vaccin est tout particulièrement recommandé aux personnes âgées de plus de 65 ans. Cependant, en dehors de toute considération d'âge, il est recommandé à TOUTE PERSONNE souffrant d'une affection chronique débilitante, en particulier de troubles cardiaques, pulmonaires, bronchiques ou diabétiques.

Dans un environnement comme le bureau, TOUS les membres du personnel courent le risque d'attraper la grippe.

QUI NE DEVRAIT PAS SE FAIRE VACCINER?

Les personnes hypersensibles aux œufs, celles qui souffrent d'affections accompagnées de fortes fièvres, ainsi que les femmes enceintes.

Demandez conseil auprès de votre médecin si vous prenez des médicaments ou si vous avez eu précédemment une réaction à une injection contre la grippe.

Si vous souhaitez être vacciné durant la semaine du 17 novembre, veuillez en aviser la responsable du personnel, Agnès Moreau, avant le vendredi 7 novembre. La date et l'heure seront établies en fonction de la disponibilité de l'infirmière, du nombre de participants et des heures convenant à la majorité des membres du personnel. Si vous souhaitez vous faire vacciner pour cet hiver, mais qu'il vous est impossible de vous présenter au moment convenu, veuillez en aviser Agnès. Une séance de vaccination supplémentaire pourrait être organisée s'il y a un nombre suffisant de candidats.

Pour plus d'informations, prière de contacter Agnès (poste 5577).

Gardez la forme!

Agnès Moreau, directrice du personnel d'une entreprise nommée ACOL, a rédigé à l'intention des membres du personnel de cette entreprise le communiqué qui figure aux deux pages qui précèdent. Référez-vous à ce communiqué pour répondre aux questions de cet exercice.

Question 6 : GRIPPE | SOUS-DOMAINE ÉVALUÉ : REPÉRAGE, NIVEAU 2

Parmi les propositions suivantes, laquelle décrit un aspect du programme de vaccination contre la grippe entrepris par ACOL?

A Des cours quotidiens de gymnastique seront organisés durant l'hiver.

B Des vaccins seront inoculés pendant les heures de travail.

C Une petite prime sera accordée aux participants.

D Un médecin effectuera les injections.

Question 7 : GRIPPE | SOUS-DOMAINE ÉVALUÉ : RÉFLEXION, NIVEAU 4

On peut parler du **contenu** d'un texte (ce dont il parle).

On peut parler du **style** d'un texte (la façon dont il est présenté).

Agnès a voulu donner un **style** amical et encourageant à ce communiqué.

Pensez-vous qu'elle y est parvenue?

Justifiez votre réponse en vous fondant sur des détails précis de la présentation de ce communiqué, du style donné au texte, des illustrations et autres éléments graphiques qu'il contient.

.....

.....

.....

Question 8 : GRIPPE | SOUS-DOMAINE ÉVALUÉ : INTERPRÉTATION, NIVEAU 3

Le communiqué suggère que, si vous souhaitez vous protéger contre la grippe, le vaccin est :

A plus efficace que l'exercice physique et un régime alimentaire sain, mais plus risqué.

B une bonne idée, mais qui ne remplace pas l'exercice physique et un régime alimentaire sain.

C aussi efficace que l'exercice physique et un régime alimentaire sain, et moins exigeant.

D sans aucun intérêt si vous faites beaucoup d'exercice et mangez sainement.

Question 9 : GRIPPEGRIPPE | SOUS-DOMAINE ÉVALUÉ : RÉFLEXION, NIVEAU 5

Un des passages du communiqué dit :

> QUI DEVRAIT ÊTRE VACCINÉ?
>
> Toute personne voulant se protéger du virus.

Après la diffusion du communiqué, un collègue d'Agnès lui a fait remarquer qu'elle aurait mieux fait de supprimer les mots « *Toute personne voulant se protéger du virus* », parce qu'ils prêtaient à confusion.

Pensez-vous comme lui que ces mots prêtent à confusion et auraient dû être retirés du communiqué?

Expliquez votre réponse.

.....

.....

.....

.....

Question 10 : GRIPPE **SOUS-DOMAINE ÉVALUÉ : INTERPRÉTATION, NIVEAU 4**

Compte tenu des informations fournies par le communiqué, lequel des employés suivants devrait prendre contact avec Agnès?

A Steve, de l'entrepôt, qui ne veut pas être vacciné parce qu'il préfère se fier à son immunisation naturelle.

B Julie, du service des ventes, qui désire savoir si le programme de vaccination est obligatoire.

C Alice, du service courrier, qui voudrait bien se faire vacciner pour cet hiver, mais qui va avoir un bébé dans deux mois.

D Michel, du service de comptabilité, qui voudrait bien se faire vacciner, mais qui sera en congé durant la semaine du 17 novembre.

QUESTION TYPE 3

LE CADEAU

Combien de jours, se demandait-elle, était-elle restée assise ainsi, à regarder l'eau brune et froide monter peu à peu et engloutir le promontoire ? Elle se souvenait à peine quand la pluie s'était mise à tomber, arrivant par le sud sur le marais et frappant la charpente de sa maison. Ensuite, c'était la rivière qui avait commencé à monter, d'abord lentement, jusqu'à ce qu'enfin elle s'arrête, pour repartir de plus belle. D'heure en heure, elle remplissait le lit des ruisseaux et les fossés et submergeait les basses terres. La nuit, pendant son sommeil, elle avait pris possession de la route et l'avait encerclée, la laissant assise seule, sa barque disparue, sa maison comme échouée sur son promontoire. À présent, les eaux venaient même lécher les planches goudronnées des piliers. Et elles montaient toujours.

Aussi loin qu'elle pouvait voir, jusqu'au sommet des arbres, où se trouvait auparavant la rive d'en face, le marais n'était plus qu'une vaste étendue d'eau déserte, balayée par des torrents de pluie, la rivière perdue quelque part au milieu de son immensité. Avec son rez-de-chaussée en forme de bateau, sa maison avait été conçue pour résister à une telle inondation, s'il en venait jamais une, mais aujourd'hui elle était vieille. Peut-être les planches du bas étaient-elles en partie pourries. Peut-être le câble qui amarrait sa maison au très vieux chêne allait-il céder et la laisser dériver au fil du courant, tout comme sa barque, qui était partie ainsi.

Personne ne pouvait plus venir. Elle pouvait crier, mais cela ne servirait à rien, personne n'entendrait. Tout autour du marais, d'autres luttaient pour sauver le peu qu'ils pouvaient, peut-être même leur vie. Elle avait vu toute une maison partir à la dérive, tellement silencieuse qu'elle s'était crue en train d'assister à des funérailles. En la voyant, elle avait pensé qu'elle savait à qui était la maison. Cela avait été pénible de la voir dériver ainsi, mais ses propriétaires avaient dû s'enfuir vers les hautes terres. Plus tard, alors que la pluie et l'obscurité se faisaient plus denses, elle avait entendu le cri d'un puma en amont.

À présent, la maison paraissait trembler autour d'elle comme quelque chose de vivant. Elle se pencha pour attraper la lampe qui glissait de la table de nuit, et la cala entre ses pieds pour la maintenir fermement. Alors, craquant et grondant sous l'effort, la maison s'arracha de la terre argileuse et se mit à flotter, dansant sur l'eau comme un bouchon et se laissant ballotter par le courant de la rivière. Elle s'agrippa au bord de son lit. Balancée de tous les côtés, la maison parvint au bout de son amarre. Il y eut une secousse et une plainte provenant des vieilles poutres, puis le silence. Doucement, le courant relâcha sa pression et laissa la maison revenir en arrière en grinçant, vers son point d'attache. Elle retint son souffle et resta assise un long moment à sentir les lents mouvements de balancier. L'obscurité tomba sur la pluie incessante. La tête reposant sur un bras, elle s'endormit cramponnée au lit.

Le hurlement la réveilla dans la nuit, un cri si angoissé qu'elle fut debout avant d'être éveillée. Dans l'obscurité, elle se cogna contre le lit. Cela venait du dehors, de la rivière. Elle pouvait entendre quelque chose bouger, quelque chose de grand qui faisait un large bruit de raclement. C'était peut-être une autre maison. Puis cela vint frapper, non de plein fouet, mais obliquement, le long de sa maison. C'était un arbre. Elle entendit les branches et les feuilles se dégager pour s'en aller au fil du courant, faisant place à la pluie et aux clapotis de l'inondation, qui étaient devenus des bruits tellement constants qu'ils semblaient faire partie du silence. Recroquevillée sur son lit, elle s'était presque endormie quand un second hurlement se produisit, si proche

cette fois qu'il aurait pu provenir de la pièce. Les yeux grand ouverts dans le noir, elle recula sur le lit jusqu'à ce que sa main rencontre la forme froide de la carabine. Ensuite, tapie contre son oreiller, elle tint le fusil posé en travers de ses genoux. « *Qui est là*? », cria-t-elle.

La réponse fut un autre hurlement, moins perçant celui-là, comme fatigué, avant qu'un profond silence ne retombe. Elle se recroquevilla sur son lit. Quoi que ce soit, elle pouvait l'entendre bouger autour de la véranda. Les planches grinçaient et elle pouvait distinguer le bruit d'objets renversés. Il y eut un grattement sur le mur, comme si on voulait le déchirer pour entrer. Elle sut alors de quoi il s'agissait : c'était un gros félin, déposé par l'arbre déraciné qui était passé près d'elle. Il était arrivé avec l'inondation, un cadeau.

Inconsciemment, elle passa une main sur son visage et le long de sa gorge contractée. La carabine chancela sur ses genoux. Elle n'avait jamais vu de puma de sa vie. Elle avait entendu d'autres personnes en parler, elle les avait entendus pousser leurs cris au loin, comme des cris de souffrance. Le félin grattait le mur à nouveau, faisant bouger la fenêtre près de la porte. Tant qu'elle surveillerait la fenêtre et que le félin resterait coincé entre le mur et l'eau, il ne pouvait pas lui arriver grand chose. Dehors, l'animal s'était arrêté pour faire ses griffes contre la moustiquaire extérieure rouillée. De temps en temps, il gémissait ou grondait.

Lorsque, enfin, la lumière perça au travers de la pluie, comme une autre sorte d'obscurité, elle était encore assise sur son lit, toute raide et glacée. Ses bras, habitués à tenir les rames sur la rivière, étaient douloureux à force de rester immobiles à tenir la carabine. Elle avait à peine osé bouger, de peur qu'un bruit ranime le félin. Pétrifiée, elle oscillait au rythme de la maison. La pluie continuait de tomber comme si elle ne devait jamais s'arrêter. À travers la lumière grise, elle finit par entrevoir les eaux de l'inondation piquetées par la pluie et, au loin, la forme vague du sommet des arbres immergés. En ce moment, le félin ne bougeait pas. Peut-être était-il parti. Laissant le fusil, elle se glissa hors du lit et s'approcha sans bruit de la fenêtre. Il était encore là, tapi près du bord de la véranda, observant le vieux chêne, point d'amarrage de la maison, comme pour évaluer ses chances d'atteindre en bondissant quelque branche saillante. Il ne semblait pas si effrayant, maintenant qu'elle pouvait le voir, sa fourrure épaisse aux poils collés en épis, ses flancs creusés laissant voir ses côtes. Il serait facile de tirer sur lui, là où il était assis, sa longue queue balayant le sol. Elle reculait pour prendre le fusil, lorsqu'il se retourna. Sans avertissement, sans élan ou tension des muscles, il bondit vers la fenêtre, et brisa un carreau. Elle tomba en arrière, étouffant un cri, saisit le fusil et fit feu à travers la fenêtre. Elle ne voyait plus le puma à présent, mais elle avait manqué son coup. Il s'était remis à marcher de long en large. Elle pouvait apercevoir sa tête et la cambrure de son dos lorsqu'il passait devant la fenêtre.

Tremblante, elle revint vers le lit et se coucha. Le bruit berçant et régulier de la rivière et de la pluie, le froid pénétrant, entamèrent sa détermination. Elle fixa la fenêtre et garda le fusil prêt. Après un long moment, elle se leva à nouveau pour regarder. Le puma s'était endormi, la tête sur les pattes, comme un chat domestique. Pour la première fois depuis que la pluie s'était mise à tomber, elle eut envie de pleurer, sur elle-même, sur tous, sur tout ce qui était touché par l'inondation. Elle se laissa glisser sur le lit et s'enveloppa dans l'édredon. Elle aurait dû s'en aller quand elle le pouvait, quand les routes étaient encore ouvertes, ou avant que sa barque ne soit emportée. Alors qu'elle se balançait d'avant en arrière au rythme des oscillations de la maison, une crampe à l'estomac lui rappela qu'elle n'avait pas mangé. Elle ne pouvait se souvenir depuis quand. Comme le félin, elle était affamée. Elle se faufila dans la cuisine, alluma un feu avec les quelques morceaux de bois qui restaient. Si la crise se prolongeait, elle devrait brûler la chaise, peut-être même la table. S'emparant du dernier morceau de jambon fumé qui pendait au plafond, elle coupa

d'épaisses tranches de la viande brun rouge et les mit dans une poêle. L'odeur de la viande en train de frire lui donna le vertige. Il restait quelques biscuits rassis de la dernière fois où elle avait cuisiné et elle pourrait faire du café. Ce n'était pas l'eau qui manquait.

Pendant qu'elle se préparait à manger, elle oublia presque le félin, jusqu'à ce qu'il émette un gémissement. Il avait faim, lui aussi. « *Laisse-moi manger* », lui lança-t-elle, « *ensuite, je m'occuperai de toi* ». Et elle rit sous cape. Alors qu'elle accrochait le reste du jambon à son clou, le puma poussa un profond rugissement qui fit trembler sa main.

Quand elle eut fini de manger, elle retourna à son lit et s'empara à nouveau de la carabine. La maison était à présent montée si haut qu'elle ne raclait plus le promontoire lorsque le mouvement de la rivière l'y repoussait. La nourriture l'avait réchauffée. Elle pouvait se débarrasser de l'animal tant que la lumière traversait encore le rideau de pluie. Elle se glissa lentement vers la fenêtre. Il était toujours là, feulant, et s'était mis à tourner en rond autour de la véranda. Elle l'observa un long moment, sans crainte. Puis, sans réfléchir à ce qu'elle faisait, elle déposa le fusil, contourna le lit et alla à la cuisine. Derrière elle, le puma s'agitait, indécis. Elle décrocha ce qui restait du jambon, traversa la pièce qui tanguait pour aller vers la fenêtre, où elle fit passer la viande par le carreau cassé. De l'autre côté, il y eut un grondement affamé, et ce fut comme si une onde de choc passait entre l'animal et elle. Stupéfaite de ce qu'elle venait de faire, elle retourna à son lit. Elle pouvait entendre le puma en train de déchirer la viande. La maison se balançait autour d'elle.

Lorsqu'elle se réveilla à nouveau, elle sut immédiatement que tout avait changé. La pluie avait cessé. Elle tenta de sentir les mouvements de la maison, mais celle-ci ne se balançait plus sur l'eau. Elle ouvrit la porte et vit à travers la moustiquaire déchirée un monde tout différent. La maison reposait sur le promontoire, où elle avait toujours été. À quelques pas de là, la rivière coulait toujours en torrent, mais elle ne recouvrait plus les quelques pas qui séparaient la maison du vieux chêne. Et le puma avait disparu. Partant de la terrasse en direction du chêne et s'enfonçant sans doute vers le marais, des traces de pas indistinctes disparaissaient déjà dans la boue molle. Et là, sur la terrasse, rongé jusqu'à l'os, se trouvait ce qui restait du jambon.

Référez-vous au récit « Le cadeau » figurant aux trois pages qui précèdent pour répondre aux questions ci-dessous. (Remarque : la numérotation des lignes qui figure dans les marges du texte vous aidera à trouver les passages auxquels les questions font référence).

Question 11 : LE CADEAU

SOUS-DOMAINE ÉVALUÉ : RÉFLEXION, NIVEAU 3

Voici un extrait de dialogue entre deux personnes qui ont lu « *Le cadeau* ».

A Je trouve que la femme du récit est sans cœur et cruelle.
A Comment peux-tu dire cela? Je trouve au contraire que c'est une personne très compatissante.

Trouvez dans le récit des éléments que chacun des interlocuteurs ci-dessus pourrait utiliser pour justifier son point de vue.

Interlocuteur 1 .....

.....

Interlocuteur 2 .....

.....

Question 12 : LE CADEAU | SOUS-DOMAINE ÉVALUÉ : INTERPRÉTATION, NIVEAU 2

Quelle est la situation de la femme au début du récit?

A Elle est trop faible pour quitter sa maison après des jours sans nourriture.

B Elle se défend contre un animal sauvage.

C Sa maison a été cernée par la montée des eaux.

D Une rivière en crue a emporté sa maison.

Question 13 : LE CADEAU | SOUS-DOMAINE ÉVALUÉ : INTERPRÉTATION, NIVEAU 5

Voici quelques-unes des premières références au puma dans le récit :

- « *le hurlement la réveilla dans la nuit, un cri si angoissé…* » (ligne 39)
- « *La réponse fut un autre hurlement, moins perçant celui-là, comme fatigué,…* » (ligne 52)
- « *...elle les avait entendus pousser leurs cris au loin, comme des cris de souffrance.* » (lignes 61-62)

En tenant compte de ce qui se passe dans la suite du récit, pourquoi pensez-vous que l'auteur a décidé d'introduire le puma par de telles descriptions?

.....

.....

.....

.....

Question 14 : LE CADEAU **SOUS-DOMAINE ÉVALUÉ : REPÉRAGE, NIVEAU 1**

« *Alors, craquant et grondant sous l'effort, la maison s'arracha...* » (lignes 30-31)

Qu'est-il arrivé à la maison à ce moment du récit?

A Elle s'est écroulée.

B Elle s'est mise à flotter.

C Elle a heurté le chêne.

D Elle a coulé au fond de la rivière.

Question 15 : LE CADEAU **SOUS-DOMAINE ÉVALUÉ : INTERPRÉTATION, NIVEAU 3**

D'après ce que suggère le récit, quelle raison a poussé la femme à donner à manger au puma?

.....

.....

.....

.....

Question 16 : LE CADEAU **SOUS-DOMAINE ÉVALUÉ : INTERPRÉTATION, NIVEAU 4**

Lorsque la femme dit : « *ensuite, je m'occuperai de toi* » (ligne 107), elle veut dire :

A qu'elle est sûre que le félin ne lui fera pas de mal.

B qu'elle essaie d'effrayer le félin.

C qu'elle a l'intention de tirer sur le félin.

D qu'elle envisage de nourrir le félin.

Question 17 : LE CADEAU

SOUS-DOMAINE ÉVALUÉ : RÉFLEXION, NIVEAU 5

Pensez-vous que la dernière phrase du récit « *Le cadeau* » est une fin appropriée?

Justifiez votre réponse en indiquant comment vous interprétez la relation entre cette dernière phrase et la signification du récit.

.....

.....

.....

.....

QUESTION TYPE 4 **GRAFFITI**

Je bous de rage en voyant que le mur de l'école a été nettoyé et repeint pour la quatrième fois consécutive pour effacer des graffiti. La créativité est admirable, mais les gens devraient trouver le moyen de s'exprimer sans infliger des coûts supplémentaires à la société.

Pourquoi tenez-vous à ternir la réputation des jeunes en peignant des graffiti là où c'est interdit? Les artistes professionnels n'accrochent pourtant pas leurs tableaux dans la rue! Ils cherchent plutôt à obtenir des subventions et se font connaître à travers des expositions légales.

À mon sens, les bâtiments, les palissades et les bancs publics sont eux-mêmes déjà des œuvres d'art. C'est vraiment pitoyable de gâcher cette architecture par des graffiti et, de plus, la méthode utilisée détruit la couche d'ozone. Vraiment, je ne comprends pas pourquoi ces artistes criminels prennent tant de peine, alors que leurs « œuvres d'art » sont, chaque fois, simplement ôtées de la vue.

Helga

On n'a pas à rendre compte de ses goûts. Notre société est envahie par la communication et la publicité. Logos d'entreprises, noms de boutiques. Immenses affiches s'imposant partout dans les rues. Sont-elles acceptables? Oui, pour la plupart. Les graffiti sont-ils acceptables? Certains disent que oui, d'autres disent que non.

Qui paie le prix des graffiti? Qui, en fin de compte, paie le prix de la publicité? Bonne question. Le consommateur.

Les gens qui ont placé des panneaux publicitaires vous ont-ils demandé la permission? Non. Les auteurs des graffiti devraient-ils le faire, dans ce cas ? N'est-ce pas simplement une question de communication – votre propre nom, les noms de bandes et de grandes œuvres d'art dans la rue?

Pensez aux vêtements à rayures et à carreaux qui ont fait leur apparition dans les magasins il y a quelques années. Et aux équipements de ski. Les motifs et les tons ont souvent été empruntés tout droit à ces murs de béton fleuris. Il est assez amusant de constater que ces motifs et ces tons sont acceptés et admirés, mais que les graffiti du même style sont considérés comme abominables.

Les temps sont durs pour l'art.

Sophie

Les deux lettres de la page ci-contre ont été diffusées sur Internet et concernent les graffiti (des peintures ou des inscriptions tracées illégalement sur les murs et dans d'autres endroits). Référez-vous à ces lettres pour répondre aux questions suivantes.

Question 18 : GRAFFITI | SOUS-DOMAINE ÉVALUÉ : INTERPRÉTATION, NIVEAU 2

Le but de ces deux lettres est :

A d'expliquer ce que sont les graffiti.

B de présenter une opinion sur les graffiti.

C de démontrer la popularité des graffiti.

D de faire savoir aux gens ce que cela coûte d'effacer les graffiti.

Question 19 : GRAFFITI | SOUS-DOMAINE ÉVALUÉ : INTERPRÉTATION, NIVEAU 3

Pourquoi Sophie évoque-t-elle la publicité?

.....

.....

Question 20 : GRAFFITI | SOUS-DOMAINE ÉVALUÉ : RÉFLEXION, NIVEAU 2

Avec laquelle des deux lettres êtes-vous d'accord? Justifiez votre réponse en utilisant **vos propres mots** pour évoquer ce qui est dit dans la lettre choisie, ou dans les deux lettres.

.....

.....

.....

Question 21 : GRAFFITI | SOUS-DOMAINE ÉVALUÉ : RÉFLEXION, NIVEAU 4

On peut parler de **ce que dit une lettre** (son contenu).

On peut parler de **la façon** dont une lettre est écrite (son style).

En faisant abstraction de votre propre opinion, qui a écrit la meilleure lettre, d'après vous? Justifiez votre réponse en vous référant **à la façon** dont la lettre choisie est écrite (ou à la façon dont sont écrites les deux lettres).

.....

.....

.....

Annexe B

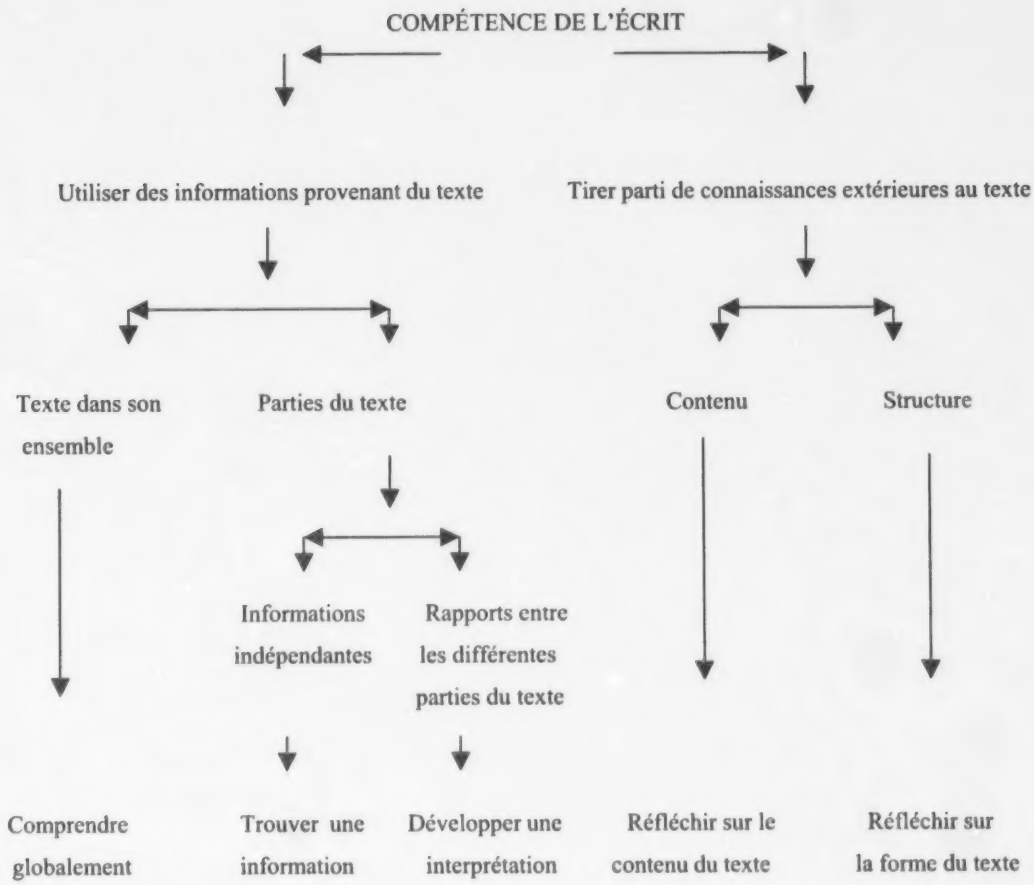
CORRESPONDANCE CURRICULUM-TEST POUR LE PISA DE L'OCDE (2000)

L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) a mis sur pied le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), une évaluation qui a été administrée en 2000 à des élèves de 15 ans dans 32 pays. L'échantillon canadien se composait d'environ 30 000 élèves, dont quelque 4 000 de l'Ontario.

Le cadre conceptuel sur lequel repose le PISA de 2000 présente trois domaines de compétence : compréhension de l'écrit, culture mathématique et culture scientifique. Dans le PISA de 2000, la compréhension de l'écrit comptait pour 60 p. 100 des questions, alors que la culture mathématique et la culture scientifique ne comptaient chacune que pour 20 p. 100 d'entre elles. Au cours des prochaines administrations du PISA, les mathématiques et les sciences représenteront à leur tour 60 p. 100 des questions. La correspondance ci-dessous entre le curriculum et le test est fondée sur le curriculum de lecture de 10^{e} année de l'Ontario. Les questions se rapportant plutôt au curriculum de lecture de 9^{e} année et de 11^{e} année sont également indiquées.

Le PISA définit la **compréhension de l'écrit** ainsi : compréhension et utilisation de textes écrits et réflexion sur leur contenu de façon à atteindre l'objectif fixé, à développer ses connaissances, à réaliser son potentiel et à s'engager dans la société.

L'étude du PISA est organisée de manière à évaluer les trois dimensions de la compréhension de l'écrit. La première porte sur les habiletés, c'est-à-dire l'exécution de diverses tâches de lecture comme la compréhension générale, l'aptitude à trouver une information précise, l'élaboration d'une interprétation ou la réflexion sur le fond ou la forme d'un texte. La deuxième aborde les connaissances et la compréhension dans la lecture de différents types de documents : textes suivis classés par types et documents classés par structure. La troisième et dernière dimension renvoie au contexte d'application dans la lecture de textes écrits pour diverses situations.



Processus – Tâches de lecture

Le PISA évalue la capacité des élèves d'effectuer diverses tâches de lecture dans des situations réelles de lecture (c'est-à-dire dans la vraie vie). Pour ce faire, l'évaluation mesure cinq aspects de la compréhension d'un texte.

1. *Compréhension générale*

   La lectrice ou le lecteur doit envisager le texte dans son ensemble ou dans une perspective générale. Les élèves pourront devoir montrer leur compréhension initiale en indiquant le sujet principal du texte, en expliquant l'objet d'une carte ou d'un graphique, en faisant correspondre un extrait de texte à une question qui porte sur son objectif général ou en se concentrant sur plus d'une référence précise et en déduisant le thème du texte à partir de la répétition d'une catégorie de renseignements donnée. Choisir l'idée principale sous-entend l'établissement d'un rapport hiérarchique entre les idées, et une telle tâche permet de déterminer si l'élève peut ou non faire la différence entre des idées principales et des détails secondaires, ou encore si elle ou il est en mesure de reconnaître le résumé du sujet principal dans une phrase ou dans un titre.

2. *Aptitude à trouver l'information*

   Dans la vie de tous les jours, les lectrices et les lecteurs cherchent souvent un renseignement précis, que ce soit lorsqu'ils feuillettent l'annuaire téléphonique, qu'ils consultent un horaire ou qu'ils cherchent une preuve appuyant ou infirmant la

déclaration d'une autre personne. Pour trouver l'information de façon efficace, ils doivent parcourir le texte afin de chercher, de localiser et de choisir les renseignements pertinents. Les élèves doivent relever les éléments essentiels d'un message : personnage, temps et situation. Ils doivent faire correspondre les renseignements contenus dans la question à ceux fournis dans le texte et utiliser le tout pour découvrir la nouvelle information demandée. Pour ce faire, ils peuvent devoir établir une distinction entre deux données similaires.

3. *Élaboration d'une interprétation*

   Les lectrices et les lecteurs doivent élargir leurs impressions initiales et traiter les renseignements avec logique afin d'en arriver à une compréhension plus précise ou plus complète de leur lecture. Les tâches visant à évaluer cet aspect comprennent la comparaison et le contraste entre plusieurs informations, l'établissement de déductions à partir de diverses sources d'information ainsi que l'identification et l'énumération d'éléments d'appui permettant de comprendre l'intention de l'auteur.

4. *Réflexion sur le fond d'un texte*

   Les lectrices et les lecteurs doivent établir des liens entre les renseignements trouvés dans un texte et leur propre connaissance du monde, ou les renseignements trouvés dans d'autres textes de l'évaluation ou explicites dans la question. Les tâches typiques demandées comprennent notamment la présentation de preuves ou d'arguments ne provenant pas du texte, l'évaluation de la pertinence d'une preuve ou d'un renseignement donné, l'établissement de comparaisons de valeurs morales ou esthétiques et la reconnaissance de renseignements pouvant étayer l'argument de l'auteur.

5. *Réflexion sur la forme d'un texte*

   Dans cette catégorie, la lectrice ou le lecteur doit envisager le texte de façon objective et évaluer sa qualité et sa pertinence. Ces tâches reposent en grande partie sur une connaissance de la structure du texte, de son genre et de son niveau de langue.

   Les élèves doivent relever des nuances dans la langue, déterminer l'utilité d'un texte particulier pour un objectif précis, reconnaître et évaluer les procédés stylistiques de l'auteur ou réfléchir sur l'objectif et l'attitude de ce dernier et les commenter.

Pourcentage attribué à chaque aspect de la compréhension de l'écrit dans l'évaluation du PISA

Aspect	% de l'évaluation
Compréhension générale	20
Aptitude à trouver l'information	20
Élaboration d'une interprétation	30
Réflexion sur le contenu	15
Réflexion sur la structure	15
Total	**100**

Contenu – Types de textes

L'évaluation en lecture du PISA fait la distinction entre les textes suivis et les textes non suivis. Les textes suivis sont tous sous forme de prose et sont classés en fonction de l'objectif visé par l'auteur. Le PISA utilise les cinq types suivants :

1. *Descriptif*

   Se rapporte aux propriétés d'objets dans l'espace et répond à la question « qu'est-ce que c'est ».

2. *Narratif*

   Se rapporte aux propriétés d'objets dans le temps et répond aux questions « quand » et « dans quel ordre ».

3. *Explicatif*

   Présente l'information sous forme de concepts composés, de constructions mentales ou d'éléments permettant d'analyser des concepts ou des constructions mentales. Le texte explique comment les divers éléments sont interreliés et répond souvent à la question « comment ».

4. *Argumentatif*

   Présente des propositions sur les relations existant entre divers concepts ou points de vue. Les textes argumentatifs répondent souvent à la question « pourquoi ».

5. *Directif*

   Fournit des directives et comprend notamment les procédures, les règles, les règlements et les lois qui régissent certains comportements.

Les textes non suivis se présentent sous divers formats et sont donc classés selon leur structure.

1. *Formulaires*

   Ces textes structurés et faisant l'objet d'une mise en page particulière exigent qu'on réponde de façon définie à des questions précises (p. ex., formulaires de demande d'emploi).

2. *Appels et avis*

   Ces documents ont pour objet de persuader; ils offrent quelque chose et demandent à la fois qu'on leur porte attention et qu'on agisse (p. ex., messages publicitaires, invitations, avertissements).

3. *Tableaux et graphiques*

   Il s'agit de représentations iconiques de données servant à montrer des données numériques et tabulaires dans des documents scientifiques, des revues et des journaux.

4. *Diagrammes*

   Ils accompagnent souvent les descriptions techniques, les exposés et les textes d'instructions (p. ex., pour assembler un objet).

5. *Tables*

   Ce sont des matrices de rangées et de colonnes comme les horaires et les feuilles de calculs.

6. *Cartes*

   Elles montrent la relation géographique entre des endroits, ou encore la distance les séparant.

Pourcentage attribué à chaque aspect de la compréhension de l'écrit dans l'évaluation du PISA selon le type de texte

Type de texte	**% de l'évaluation**
Textes suivis	
Descriptif	13
Narratif	13
Explicatif	22
Argumentatif/persuasif	13
Directif	5
Total pour les textes suivis	**66**

Textes non suivis	
Formulaires	3
Appels/avis	2
Tableaux/graphiques	12
Diagrammes	3
Tables	11
Cartes	3
Total des textes non suivis	**34**
Total global	**100**

Contexte – Objet du texte

Le PISA identifie quatre types de situations de lecture : lecture à des fins personnelles, lecture à des fins publiques, lecture à des fins professionnelles et lecture à des fins d'apprentissage.

1. *Lecture à des fins personnelles*

   Cette activité vise à satisfaire aux intérêts pratiques ou intellectuels d'une personne ainsi qu'à garder le contact avec d'autres personnes par des lettres, des ouvrages de fiction, des biographies et une variété de textes d'information.

2. *Lecture à des fins publiques*

   Ce type de lecture vise à permettre à une personne de prendre part aux activités de la société (documents officiels, information sur des événements publics).

3. *Lecture à des fins professionnelles*

   Même si cette activité peut ne pas être nécessaire à court terme pour des jeunes de 15 ans, on invoque deux raisons pour inclure de telles situations dans le PISA. Tout d'abord, la lecture à des fins professionnelles est habituellement étroitement liée à la réalisation d'une tâche immédiate. De plus, certaines habiletés de lecture aideront à mieux préparer les élèves au monde du travail.

4. *Lecture à des fins éducatives*

   Cette activité vise souvent à recueillir de l'information dans le cadre d'un travail d'apprentissage plus important pour lequel l'enseignant assigne du matériel de lecture spécialement conçu à des fins didactiques.

Pourcentage attribué à chaque aspect de la compréhension de l'écrit dans l'évaluation du PISA selon l'objet du texte

Objet du texte	% de l'évaluation
Fins personnelles	28
Fins publiques	28
Fins professionnelles	16
Fins éducatives	28
Total	**100**

FORMAT DES QUESTIONS

À peine un peu plus de la moitié du test de compréhension de l'écrit (55 p. 100) se composait de questions à réponse choisie. Pour le reste du test (45 p. 100), les élèves devaient construire leurs propres réponses. Dans cette dernière catégorie, 65 p. 100 des tâches exigeaient une réflexion sur le fond et sur la forme, et 35 p. 100, la formation d'une compréhension générale, l'aptitude à trouver l'information et l'élaboration d'interprétations.

Les tableaux suivants montrent comment les questions de lecture du PISA de l'OCDE (2000) sont liées au programme-cadre de français de l'Ontario, principalement pour la 10^{e} année, mais aussi pour la 9^{e} année et la 11^{e} année.

Questions du PISA (2000) de l'OCDE et leur relation avec Le curriculum de l'Ontario

Lecture – Ontario, 10e année Contenu du programme d'études (cours théorique et cours appliqué)	Numéro de la question du PISA
COMPRÉHENSION DU TEXTE	
1. Décrire des renseignements, des idées, des opinions et des thèmes provenant de diverses cultures et périodes historiques dans une variété de genres :	
Romans	
Pièces de théâtre	
Nouvelles	R119Q09A
Poésie	R086Q07
Textes d'opinion	
Rapports	R101Q02 R102Q06 R110Q01
Essais courts	
Ouvrages documentaires entiers	
Journaux	R102Q01
Biographies	
Magazines	R101Q01
Manuels	R104Q01
Documents de référence	
2. Choisir et lire divers textes à des fins différentes en portant une attention particulière :	
à la reconnaissance des éléments des genres littéraires;	R245Q01 R245Q02
à la reconnaissance de l'organisation du matériel informatif;	R070Q07 R09Q03 R227Q03
à l'évaluation des documents écrits en tant que sources d'information;	R070Q04 R102Q04A R220Q01
à la comparaison des idées et des valeurs personnelles avec celles qui sont véhiculées par des textes.	R081Q06A R061Q05 R120Q06
3. a) Choisir et utiliser diverses stratégies de lecture (p. ex., prélecture, prévision des idées principales ou du dénouement) avant, pendant et après la lecture afin de comprendre les textes.	

3. b) Utiliser ses connaissances et son expérience personnelle antérieures afin :	
d'interpréter et d'évaluer des idées et des renseignements.	R21901-05 R225Q02 R093Q04 R099Q04B
4. Utiliser des idées et des renseignements pertinents, importants et explicites pour :	
appuyer des interprétations;	R101404 R10Q05 R091Q07B R119Q09B R076Q04 R083Q06 R100Q0045 R239Q001 R239Q02
appuyer l'explication d'un thème (poème/nouvelle);	
choisir des citations d'un essai qui communiquent le mieux les arguments de l'auteur.	
5. Présenter une quantité suffisante d'arguments significatifs tirés d'un texte afin d'appuyer des opinions et des jugements.	R238Q02 R077Q05 R055Q02 R055Q03 R055Q05
6. Expliquer comment les valeurs et les perspectives des lectrices et des lecteurs peuvent influer sur leur réaction à un texte et leur interprétation de celui-ci.	R067Q04 R061Q05
7. Expliquer comment le contexte historique ou culturel façonnent les renseignements et les idées véhiculés par un texte.	R067Q05
COMPRÉHENSION DE LA FORME DES TEXTES	
1. a) Utiliser sa connaissances des éléments du roman tels que :	
l'intrigue principale;	
l'intrigue secondaire;	
les personnages;	
la situation;	
le conflit;	
le thème;	
le point de vue;	
le contexte culturel et historique;	R061Q01
la langue.	R061Q04
1. b) Utiliser sa connaissance des éléments du roman pour :	
comprendre et interpréter des exemples de ce genre.	

2. a) Utiliser sa connaissance des éléments de la poésie tels que :	
la strophe;	
les formes;	
la rime;	
le rythme;	
la ponctuation;	
les vers libres;	R086Q05
le langage imagé;	R086Q05
les procédés sonores.	
2. b) Utiliser sa connaissance des éléments de la poésie pour :	
comprendre et interpréter des exemples de ce genre.	
3. a) Utiliser sa connaissance des éléments des magazines et des rapports tels que :	
les introductions;	
les éditoriaux;	R236Q01
les chroniques;	
les lettres au rédacteur en chef;	R081Q01
les annonces publicitaires;	R234Q01 R234Q02
les encarts dépliants;	R241Q01 R241Q02
les illustrations de couverture;	
la table des matières;	
la mise en page;	
les articles;	R111Q06B
les titres;	
les sous-titres.	
3. b) Utiliser sa connaissance des éléments des magazines et des rapports pour :	
comprendre et interpréter des textes de ce genre.	

4. a) Utiliser sa connaissance des éléments des textes d'opinion tels que :	
l'expression claire d'une position ou d'une opinion;	R101Q03
le type de vocabulaire;	
le ton;	
la disposition des paragraphes;	
les mots et phrases de transition;	
la sélection des renseignements complémentaires;	R081Q01 R120Q01 R120Q03
les allusions;	
les appels à l'autorité.	
4. b) Utiliser sa connaissance des textes d'opinion pour :	
comprendre et interpréter des exemples de ce genre.	
COMPRÉHENSION DES ÉLÉMENTS DE STYLE	
1. Comparer l'usage du vocabulaire et de la syntaxe pour :	
expliquer comment ces éléments mettent le thème en valeur;	R070Q04
expliquer comment ces éléments mettent le message en valeur.	R081Q06B
2. a) Expliquer la façon dont les auteurs utilisent des procédés stylistiques tels que :	
la structure phraséologique variée;	R111Q02B R110Q06
l'allusion;	R119Q07 R220Q05
le contraste;	
l'hyperbole;	
la litote;	R086Q04
l'onomatopée;	R119Q06
l'oxymoron;	
l'ironie;	R119Q04
l'allitération;	
le symbole.	
2. b) Expliquer la façon dont les auteurs utilisent des procédés stylistiques pour :	

donner un effet particulier à leur texte;	
transmettre des idées;	R11Q02B
transmettre des émotions;	R119Q07 R220Q04
communiquer de l'information.	
3. a) Expliquer comment les auteurs et les éditeurs ont recours à des éléments de conception tels que :	
la typographie;	R111Q02B R077Q03
la mise en page;	R227Q04 R077Q03
les titres.	R077Q03
3. b) Expliquer comment les auteurs et les éditeurs ont recours à des éléments de conception pour :	
aider à communiquer des idées;	
clarifier et renforcer le fond.	

Questions du PISA (2000) de l'OCDE et leur relation avec Le curriculum de l'Ontario

Lecture – Ontario, 9e année Contenu du programme d'études (cours théorique et cours appliqué)	Numéro de la question du PISA
COMPRÉHENSION DU TEXTE	
1. Trouver des renseignements dans divers textes tel que :	
des dépliants;	R237Q01 R237Q03 R246Q01-2
des tableaux/graphiques/formulaires;	R040Q03A R102Q05 R219Q01A R122Q01-02 R122Q01-03 R225Q01 R076Q03
des diagrammes.	R238Q01 R083Q02-03 R091Q05 R088Q01-03
2. a) Utiliser sa connaissance des éléments de la nouvelle tels que :	
l'intrigue principale;	
l'intrigue secondaire;	
les personnages;	
la situation;	
le conflit;	
le thème;	
l'atmosphère;	R119Q05
le point de vue.	
2. b) Utiliser sa connaissance des éléments de la nouvelle pour :	
comprendre et interpréter des exemples de ce genre.	
COMPRÉHENSION DE LA FORME DES TEXTES	
1. a) Utilisation de sa connaissances des éléments de l'œuvre théâtrale tels que :	
l'intrigue principale;	
l'intrigue secondaire;	R216Q01
l'approfondissement et évolution des personnages;	R216Q06
le conflit;	
le dialogue;	
la mise en scène;	R216Q02 R216Q03
les décors.	R216Q04
1. b) Utilisation de sa connaissances des éléments de l'œuvre théâtrale pour :	
comprendre et interpréter des exemples de ce genre.	

2. a) Utiliser sa connaissance des éléments de l'article de journal tels que :	
les introductions;	
les manchettes;	
les titres;	
les sous-titres;	
les photographies.	
2. b) Utiliser sa connaissance des éléments de l'article de journal pour :	
comprendre et interpréter des exemples de ce genre.	R236Q02

Questions du PISA (2000) de l'OCDE et leur relation avec
Le curriculum de l'Ontario

Lecture – Ontario, 11e année Contenu du programme d'études (cours théorique et cours appliqué)	Numéro de la question du PISA
COMPRÉHENSION DU TEXTE	
Analyser la façon de penser et les réactions d'un personnage fictif.	R119Q08 R061Q01
COMPRÉHENSION DE LA FORME DES TEXTES	
1. a) Utiliser sa connaissance des éléments et des modèles organisationnels de textes informatifs tels que :	
les tableaux et les graphiques.	R040Q03B
1. b) Utiliser sa connaissance des éléments et des modèles organisationnels de textes informatifs pour :	
comprendre et interpréter l'information.	

Conclusion

De l'information qui précède, il semble ressortir que les questions du PISA de l'OCDE (2000) portant sur la lecture reflètent les catégories générales des programmes d'études pour les cours théoriques et appliqués de 10e année. Cependant, comme nous l'indiquons, certaines des questions reflètent plutôt les programmes d'études qui précèdent ou qui suivent.

Les questions du PISA qui évaluent les habiletés en lecture relatives aux genres littéraires formels (romans, poésie) et l'étude des effets stylistiques se reflètent surtout dans la catégorie des cours théoriques du Curriculum de l'Ontario, alors que la lecture de textes non suivis (tableaux/graphiques) et plus pratiques semble se rapporter aux cours appliqués de 9e année et n'est pas clairement énoncée dans le programme d'études théorique.

Même s'il est possible d'affirmer que les questions du PISA évaluent des habiletés reflétées dans le programme de lecture de l'Ontario, l'enseignement reçu par les élèves inscrits aux cours théoriques ou aux cours appliqués n'est pas nécessairement identique, ni aussi approfondi.

Le PISA de l'OCDE vise à évaluer les habiletés en lecture d'élèves provenant de divers pays où les conditions socio-économiques ont une incidence variée sur la qualité et les objectifs de l'éducation. La composante de lecture du PISA de 2000 tend donc vers des tâches de lecture pratiques plutôt que littéraires afin de tenir compte des pays où l'éducation secondaire mène directement au monde du travail. Cette situation est diamétralement opposée à celle des pays du G8, où elle est plus couramment suivie d'études postsecondaires, ce qui explique pourquoi les habiletés en lecture du Curriculum de l'Ontario portant sur le contenu littéraire ne sont pas évaluées de façon aussi approfondie dans le PISA.